

aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades

MIQUEL MARTÍNEZ (ED.)



**APRENDIZAJE SERVICIO
Y RESPONSABILIDAD SOCIAL
DE LAS UNIVERSIDADES**

Miquel Martínez (ed.)

APRENDIZAJE SERVICIO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES



OCTAEDRO-ICE

COLECCIÓN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

DIRECTOR:

José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición en catalán: *Aprentatge servei i responsabilitat social de les universitats*, Ediciones Octaedro y Fundació Jaume Bofill, 2008

EDICIÓN

Miquel Martínez (Universitat de Barcelona)

Isabel Carrillo y Jaume Carbonell (Universitat de Vic)

Merche Ríos (Universitat de Barcelona)

AUTORES

Miquel Martínez (Universitat de Barcelona)

Ulises Araújo y Valeria Arantes (Universidade de São Paulo)

María Nieves Tapia (Ministerio de Educación, Argentina)

Katharina Schlierf, Alejandra Boni, J. Félix

Concepción Naval (Universidad de Navarra)

Lozano (Universitat Politècnica de València)

Laura Campo (Universitat de Barcelona)

Maribel de la Cerda, Xus Martín, Josep Maria

Antonio Madrid (Universitat de Barcelona)

Puig (Universitat de Barcelona)

Primera edición: noviembre de 2008

© Miquel Martínez, María Nieves Tapia, Concepción Naval, Laura Campo, Antonio Madrid, Isabel Carrillo; Jaume Carbonell, Merche Ríos, Ulises Araújo, Valeria Arantes, Katharina Schlierf, Alejandra Boni, J. Félix Lozano, Maribel de la Cerda, Xus Martín, Josep Maria Puig

© Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica y Ediciones Octaedro, S.L.

© De esta edición: ICE y Ediciones Octaedro, S.L.

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

e.mail: ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-8063-969-9

Depósito legal: B. 49.949-2008

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Limpergarf, S.L.

Impreso en papel ecológico

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación	7
1. Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos	11
MIQUEL MARTÍNEZ	
2. Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias	27
MARÍA NIEVES TAPIA	
3. Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: <i>service learning</i> y <i>campus compact</i>	57
CONCEPCIÓN NAVAL	
4. El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica	81
LAURA CAMPO	
5. El proyecto <i>derecho al Derecho</i> : un planteamiento de actuación y reflexión comunitario	93
ANTONIO MADRID	
6. La Educación Física en la Educación Social: una experiencia de aprendizaje y servicio	113
MERCHE RÍOS	

7. Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación	129
MARIBEL DE LA CERDA, XUS MARTÍN, JOSEP MARIA PUIG	
8. Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia	151
JAUME CARBONELL E ISABEL CARRILLO	
9. Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: el proyecto de la Universidad de São Paulo	177
ULISES ARAÚJO I VALERIA ARANTES	
10. La transferencia de tecnología participativa desde la universidad: hacia un cambio tecnológico.....	193
KATHARINA SCHLIERF, ALEJANDRA BONI, J. FÉLIX LOZANO	
Índice.....	219

Presentación

Las universidades son cada vez más conscientes de que su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad social que, como instituciones, se le exige. Y no solo porque las universidades, tanto públicas como privadas, son posibles gracias a la financiación de la sociedad, a través del Estado o de sus estudiantes y sus familias, sino también porque la formación de los estudiantes que acogen les debe preparar para ejercer como profesionales en un contexto social, tecnológico y cultural cada vez más complejo. Un contexto en el que la sostenibilidad necesaria, a todos los niveles, solo será posible si los profesionales y los ciudadanos –también los universitarios– saben integrar adecuadamente la práctica profesional y el ejercicio de responsabilidad social. Para llegar a esta integración, es necesario que el modelo formativo de cada universidad promueva, en su práctica –docencia, aprendizaje e investigación– y en sus espacios de convivencia de trabajo, situaciones que supongan implicación con la comunidad y que posibiliten la mejora de las condiciones de vida en el territorio.

La obra que presentamos recoge un conjunto de trabajos que tratan de ofrecer reflexiones y experiencias para la integración de propuestas docentes de aprendizaje servicio, que algunas universidades vienen desarrollando con este nombre o con otros desde hace años, pretenden integrar aprendizaje académico y contribución a la mejora de la sociedad en los contextos docentes –asignaturas, prácticas y prácticum– habituales de cada titulación. Las propuestas de aprendizaje servicio –APS– son propuestas que quieren dotar de más significado social a los aprendizajes académicos y formar en la responsabilidad social a los estudiantes univer-

sitarios. No son prácticas de voluntariado aisladas del conjunto de conocimientos y competencias que procuran asumir los distintos planes docentes de una titulación, sino que son propuestas docentes que enfatizan en cada titulación enfoques orientados con el objetivo de que el estudiante se implique y se comprometa más con la comunidad y en el ejercicio de responsabilidad ética que, desde su futura profesión, tendrá que ejercer.

La Fundación Jaume Bofill y la editorial Octaedro, con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia de España, iniciaron ya hace unos años una decidida línea de publicaciones y recursos en torno al aprendizaje servicio en contextos educativos. Ahora, con esta obra, continúan su iniciativa y la amplían al espacio universitario. Hay que hacer constar y agradecer la contribución a la innovación docente en la universidad y al desarrollo de propuestas de APS y a la mejora de la educación que ambas instituciones desarrollan con su trabajo.

La obra consta de diez capítulos que se pueden agrupar en tres bloques. El primer bloque integra cuatro contribuciones: en la primera analizamos las relaciones entre aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad; en la segunda, María Nieves Tapia, de Argentina, considera las relaciones entre calidad académica y responsabilidad social en la Universidad; la tercera, al cargo de Concepción Naval de la Universidad de Navarra (España), presenta distintas experiencias de APS en relación con otras propuestas pedagógicas que se pueden considerar antecedentes.

El segundo bloque recoge cuatro experiencias prácticas de APS en la Universidad: *Derecho al Derecho* por Antonio Madrid, *Educación física y educación social* por Merche Ríos, *Amigos y amigas de lectura* por Maribel de la Cerda, Xus Martín y Josep M.^a Puig y *Prácticas de cooperación* por Jaume Carbonell e Isabel Carrillo. Las tres primeras se desarrollan en la Universitat de Barcelona y la última en la Universitat de Vic (Cataluña-España).

El tercer bloque consta de dos capítulos. El primero plantea cómo hacer una propuesta institucional que comporte la integración de prácticas de APS en el marco de una propuesta de innovación, centrada en el aprendizaje basado en problemas, a cargo de Ulises Araújo y Valeria Varantes de la Universidade de São Paulo, Brasil. El segundo capítulo analiza la integración de propuestas de APS, en el ámbito de la investigación, y la transferencia de tecnología en la Universidad, a cargo de Katharina Schlierf, Alejandra Boni y J. Félix Lozano de la Universitat Politècnica de València (España)

Las experiencias que podéis conocer con la lectura de esta obra y las reflexiones que formulan a través de los distintos capítulos son una muestra de lo que algunos equipos de profesorado están desarrollando con tal de integrar, en la actividad universitaria, situaciones de aprendizaje y docencia que contribuyan a formar ética y ciudadanamente a sus estudiantes. Son reflexiones y buenas prácticas en torno a cómo hacer posible que los objetivos como la formación en responsabilidad social, que hoy formulan la mayoría de universidades, puedan ser una realidad. Pero también son propuestas que muestran algunas cuestiones que hay que resolver de forma adecuada con tal de que estos objetivos puedan ser asumidos de manera eficaz y eficiente.

Estas cuestiones hacen referencia a cómo hacer posible que la integración de estas actividades docentes, además de su carácter políticamente correcto, sea realmente relevante y contribuya a una mejor formación de sus titulados. También a cómo conseguir alianzas con organizaciones, instituciones y con la sociedad civil en general que posibiliten la prestación de servicios y la mejora de la calidad de vida de la población y de la comunidad que estas propuestas pretenden. Igualmente, a cómo evaluar con rigor el aprendizaje de conocimientos y de competencias, por parte de los estudiantes, y a cómo implicar, en esta evaluación y en la de su contribución a la comunidad, a los agentes sociales participantes. Finalmente, a cómo contemplar la dedicación en tiempo académico del profesorado —que no es poco— a este tipo de actividad docente. Y también a cómo hacer posible que este tipo de actividades de aprendizaje y docencia no queden reducidas a un cumplimiento de la prestación social, sin más, y tengan los efectos que las inspiran.

Esta obra es una propuesta docente para el ejercicio de la responsabilidad social de las universidades en la sociedad del siglo XXI. Se trata de un modesto punto de partida para desarrollar propuestas de APS. Es necesario que se desarrollen otras acciones dirigidas a la mejora de las condiciones de trabajo de su profesorado y personal técnico de administración y servicios, y otras más orientadas a la contribución de la mejora de las condiciones de vida de la comunidad a la que pertenecen. No obstante, las que presentamos en esta obra son un buen ejemplo para hacer camino y para hacerlo en el seno de su actividad principal: la docencia, el aprendizaje y la investigación.

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN
Universitat de Barcelona

1. Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos

Miquel Martínez
Universitat de Barcelona

1.1 Sobre la formación universitaria

En nuestro contexto sociocultural y político, el propio del mundo occidental y desarrollado en el que vivimos, la educación debe procurar que todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas seamos competentes para comprender nuestro mundo, convivir juntos y actuar con criterio. Es un mundo global en el que la información, las tecnologías y la diversidad hacen de él un mundo complejo que no puede abordarse de forma satisfactoria en clave de simplicidad. Es un mundo que requiere más formación para poder participar en los asuntos públicos propios de una ciudadanía activa. En definitiva: un mundo plural en el que vivir, complejo de comprender y que requiere transformaciones en aras de una mayor justicia y equidad.

Por ello hoy la educación –también la educación superior y la formación universitaria– adquiere una relevancia especial para aquellos que creemos que mediante ella es posible la transformación de nuestra sociedad en una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa. Obviamente será difícil tal transformación si la educación –en sus diferentes etapas y en especial en la universidad– no se plantea con el mismo interés avanzar hacia un sistema formativo de calidad que garantice, en función de las posibilidades de cada persona, por una parte más inclusión y equidad, y por otra y a la vez excelencia en los aprendizajes y competencia al más alto nivel en el mundo del trabajo. La preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa deberían convertirse en los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas y también en objetivos clave para la

formación universitaria tal y como de hecho figuran en los documentos programáticos y estratégicos de las universidades.

Hoy la educación debe orientar todos sus esfuerzos para tratar de crear condiciones que permitan a las generaciones más jóvenes adquirir las competencias necesarias para poder vivir de manera sostenible y sustentable tanto a nivel personal, como laboral y comunitario. En este contexto corresponde abordar la formación para la ciudadanía y en él adquiere sentido como uno de los objetivos claves de la tarea educadora y de las políticas educativas.

La progresiva convergencia que genera la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ayuda a plantear desde nuevas perspectivas algunos de los clásicos compromisos que las universidades formulan con frecuencia a modo de declaraciones de intenciones en sus documentos constituyentes, estatutos o planes estratégicos. Uno de ellos consiste en la formación integral de sus titulados; es decir, no sólo como profesionales sino también como ciudadanos. Sin embargo, este compromiso es olvidado con frecuencia en las propuestas docentes que conforman el modelo formativo de las diferentes titulaciones.

En otras ocasiones ya hemos argumentado la importancia de la formación ética y ciudadana de los universitarios como factor de calidad de la educación superior en el mundo actual y en concreto en el marco de las declaraciones que, a partir de la de Berlín, están configurando el proceso de construcción del espacio europeo. En dichos escritos hemos identificado tres dimensiones (Martínez, 2006) en la función ética de la universidad en la sociedad actual. Una, la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; dos, la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes, y tres, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto que personas. En relación con estas tres dimensiones puede afirmarse que la primera está razonablemente aceptada como signo o indicador de calidad, la segunda es aceptada de forma progresiva como una necesidad en cuyo logro la universidad debe colaborar y, la tercera, como algo que, a excepción de algunas universidades, corresponde a otros niveles del sistema educativo y que difícilmente puede integrarse en la misión y función de las universidades.

En general, y al margen de declaraciones y documentos, el profesorado universitario es ajeno a estas preocupaciones y tiene cierto recelo a la hora de plantear la formación ciudadana y en valores democráticos como algo inherente a la formación universitaria. Entre otras razones porque entien-

de, tal y como hemos manifestado anteriormente, que, incluso reconociendo la importancia de tal formación, la responsabilidad no es suya.

La universidad como institución social de referencia es, lo quiera o no el profesorado, un referente en la transmisión de los principios éticos de las profesiones y un lugar en el que se aprenden valores y contravalores. Por ello puede ser un buen espacio de aprendizaje ético en el que aprender valores democráticos y de socialización política de sus estudiantes. Pero ¿qué valores debe transmitir? ¿Cuál es la responsabilidad social de la universidad en la formación ética de sus estudiantes como ciudadanos y ciudadanas? En un estudio realizado en un conjunto de universidades españolas el 59% del profesorado no cree que la universidad deba transmitir valores, mientras que un 85% afirma que sí debe formar en los principios éticos de las profesiones y un 62% sostiene que entre sus objetivos debe figurar la formación de ciudadanos competentes. (Escaméz *et al.*, 2008).

Cuando se afirma que una institución educativa debe proponerse determinado objetivo formativo, con frecuencia se piensa en la necesidad de introducir una asignatura o materia nueva. Obviamente, nuestra propuesta no es ésta. Aprendemos valores de formas diversas y en contextos diferentes. La universidad es uno de ellos y nuestra propuesta trata sobre las condiciones que reúnen las situaciones de aprendizaje académico y su influencia en el aprendizaje ético de los estudiantes y no sobre la conveniencia de una materia o asignatura. Está claro que en la mayoría de titulaciones existen materias de ética profesional que conviene extender pero que no conviene confundir con lo que proponemos. Nuestra propuesta pretende ir más allá de la formación –lógica y necesaria– en ética profesional.

Hay tres vías fundamentales de aprendizaje ético: mediante el ejercicio, por observación y por construcción autónoma y personal de matrices de valores. Algunas teorías sobre los valores y sobre la educación en valores enfatizan más unas que otras. Aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio, por ello es tan importante el contexto en el que vivimos y en el que nos formamos, porque es el que realmente aprendemos. La cultura y el contexto no sólo tienen influencia en nosotros, sino que determinan las respuestas ante determinados estímulos, y obviamente nos hacen hacer, sentir y valorar de una manera determinada. Los contextos de aprendizaje y convivencia en la universidad son espacios de transmisión informal de valores entre iguales y entre estudiantes y profesorado.

También aprendemos por observación, y por ello tienen un gran impacto los modelos de comportamiento que muestra el profesorado, la institución universitaria en su conjunto, y los que se observan en los espacios de aprendizaje práctico y en el prácticum más cercanos al futuro ejercicio profesional del estudiante. Éstos son modelos y comportamientos regulados por determinados valores y contravalores que inciden en el aprendizaje ético de los estudiantes.

Y en tercer lugar aprendemos éticamente mediante la elaboración y construcción autónoma y personal de matrices de valores. Como docentes, habitualmente pensamos que ésta es la única vía de transmisión de valores. Y, aunque ciertamente es una de ellas, no es ni la única ni la más potente y eficaz. Son más potentes las dos primeras y resulta más eficiente y eficaz considerar las tres de forma integrada. La primera permite aprender de una forma ambiental, informal, y la segunda debe ser considerada de una forma especial, porque estamos en una sociedad donde la observación de modelos y el aprendizaje social son elementos centrales de conformación humana y de marcaje social.

Tampoco podemos reducir nuestra propuesta a la formulación de un conjunto de competencias transversales como objetivos del plan docente de una titulación, es necesario pero no suficiente. La formulación de competencias transversales, incluidas aquellas que hacen referencia al compromiso ético, no es suficiente para garantizar su logro. Es necesario un cambio profundo en la mentalidad del profesorado y el convencimiento de que el modelo formativo de la universidad, hoy, debe atender –de forma programática y no solo declarativa– la formación en la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados.

Reconociendo la importancia de los avances que en este sentido se están produciendo en las universidades que apuestan por incorporar declaraciones en sus planes docentes y en sus programas institucionales sobre la necesidad de formular ofertas docentes y procurar el logro de competencias transversales de carácter ético y social, conviene insistir en que la formación en la responsabilidad social y para el ejercicio de una ciudadanía activa se adquiere de forma más eficaz en los contextos de aprendizaje y convivencia propios de cada titulación y facultad que mediante la programación de una determinada asignatura especializada en cuestiones sociales y éticas o la especial dedicación al logro de competencias transversales en algún momento del plan de estudios, generalmente en el prácticum o en el trabajo final. Son posibilidades que merece la pena abordar, pero desde la perspectiva de que no son suficientes.

1.2 Sobre la responsabilidad social de las universidades y la formación de sus titulados para el ejercicio de una ciudadanía activa. Las propuestas de aprendizaje servicio (APS) en la universidad

Las universidades y las instituciones de educación superior acogen una población de estudiantes cada vez más diversa y multicultural, de edades también diversas y que acceden a los estudios superiores en diferentes momentos de su vida. La mayoría entra en la universidad al finalizar los estudios secundarios, pero una proporción cada vez más notable lo hace después de un periodo laboral, compaginando estudio y trabajo, o como una modalidad de formación continua y de aprendizaje a lo largo de la vida. Las universidades son conscientes de que estos cambios en la tipología de estudiantes comportan –en algunas titulaciones más que en otras– una forma diferente de entender su función docente y de difusión del conocimiento. El alcance de su tarea y la dimensión social de ésta se amplía y abarca sectores cada vez más amplios de la población que tienen diferentes objetivos y expectativas. Ésta es una de las funciones sociales que, de manera natural, las universidades van asumiendo y reconociendo como propia. Ciertamente este retorno a la sociedad mediante la prestación de servicios docentes y de formación continua dirigidos a sectores de la población que no se ajustan a los cánones del estudiante que accede después de sus estudios secundarios para obtener una titulación de grado es una práctica común que varía en función de las diferentes titulaciones pero que, en definitiva, permite aprovechar mejor el conocimiento de todo tipo que genera la actividad universitaria, en especial la investigación y la creación científica, técnica y artística. Es una buena práctica de responsabilidad social ya que los recursos de los que disponen las instituciones de educación superior son en parte fruto del esfuerzo de toda la ciudadanía que contribuye a su financiación en el caso de las universidades públicas y en parte de las personas que mediante su trabajo hacen posible e incluso contribuyen a financiar total o parcialmente los estudios de los miembros de sus familias que acceden a la universidad pública o privada.

De forma más específica, las universidades tienen incorporados en su actividad desde hace tiempo servicios de voluntariado que prestan los estudiantes en programas generalmente desarrollados en la comunidad más próxima o en fundaciones especializadas en la promoción de acciones de solidaridad. De igual manera, y cada vez más frecuentemente, las

universidades desarrollan proyectos de servicios e innovación relacionados con las prioridades de la ciudad y el territorio. Es obvio que de una u otra manera la mayoría de universidades están comprometidas con la sociedad y están incorporando a su quehacer institucional la responsabilidad social como una de sus principales dimensiones. Pero lo que no está suficientemente extendido y conviene promover son espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia en los que los estudiantes puedan entrenarse en el ejercicio de una ciudadanía activa como estudiantes y como futuros titulados. Las propuestas de aprendizaje servicio que desarrollamos en los siguientes apartados son una buena propuesta al respecto (Puig *et al.*, 2006; Tapia, 2006).

Las propuestas de aprendizaje servicio (APS), en contextos de educación superior y en concreto en la universidad, son propuestas que conviene situar en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social. Nos referimos a un ejercicio de responsabilidad que no se limita a una correcta rendición de cuentas de los recursos recibidos de la sociedad ni al retorno a la sociedad en forma de prestación de servicios de parte de lo que ha recibido de ella. Nos referimos a un ejercicio de responsabilidad social por parte de la universidad de carácter ético. Es decir, un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática. Somos conscientes del grado de utopía que acompaña la propuesta de este modelo de universidad, pero es necesario. Tanto los fundamentos pedagógicos, sociales y éticos que caracterizan el APS como el sentido de cooperación y colaboración que cultiva en el estudiante y que promueve como servicio en la comunidad hacen de las propuestas de APS un buen espacio de aprendizaje de competencias para la práctica profesional y también potencialmente para la práctica de ciudadanía activa.

A lo largo de los diferentes capítulos de esta obra el lector podrá conocer con mayor profundidad y detalle algunas actividades y propuestas de aprendizaje servicio y otras que, sin serlo, suponen buenos ejemplos de prestación de servicios a la comunidad y que desde el pasado siglo

cada vez con más frecuencia desarrollan las universidades y, en general, las instituciones de educación superior en diferentes lugares del mundo. Ahora vamos a citar alguna de ellas como ejemplo para explicitar mejor su significado. Así, por ejemplo, son actividades de aprendizaje servicio las que desarrollan estudiantes de Farmacia en su periodo de prácticas o de prácticum en una oficina de farmacia en un barrio de alta vulnerabilidad social cuando, aplicando sus conocimientos, colaboran en la educación de la salud de la población desde la oficina y a la vez aprenden nuevos conocimientos sobre los estilos de vida y la salud de la población. También lo son las que protagonizan estudiantes de Derecho cuando colaboran con abogados, a los que corresponde actuar de oficio, mejorando la prestación de los servicios que éstos prestan a la población, y aprenden en situación real a abordar situaciones complejas en las que probablemente se encontrarán en un futuro.

Las propuestas de APS son propuestas que no deben confundirse con la prestación de servicios voluntarios. Deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos –deben suponer aprendizaje académico en los estudiantes– y deben contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población. A continuación exponemos un conjunto de reflexiones a través de las cuales desarrollaremos algunas de las anteriores afirmaciones. Las primeras hacen referencia a las propuestas de APS en relación con los objetivos de mejora de la calidad de las universidades. La última hace referencia más específicamente a las propuestas de APS como factor de aprendizaje ético y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

1.3 Las propuestas de aprendizaje servicio no deben plantearse sólo como una actividad o estrategia docente sino que deben formar parte del modelo formativo de universidad

Toda innovación en la universidad debe integrarse y comportar un cambio en la cultura institucional si quiere perdurar. Obviamente, como toda innovación en el ámbito de la docencia y el aprendizaje, son propuestas que en la mayoría de ocasiones son iniciativas de carácter individual o de un grupo reducido de profesorado que conviene promover pero que sólo tendrán el efecto que procuran si consiguen el reconocimiento institucional de que se trata de experiencias e innovaciones de interés para la institución y no del interés particular de sus promotores.

Las propuestas de aprendizaje servicio añaden novedades en el proceso de aprendizaje habitual de los estudiantes universitarios. Son, en este sentido, una innovación docente. Una innovación es la acción y el efecto de introducir una novedad. Las propuestas de APS introducen como novedad que el aprendizaje del estudiante se construya en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo. Es decir, constituyen una innovación en relación al aprendizaje en la universidad, y a la vez añaden a los objetivos clásicos de la formación universitaria otros que relacionan la actividad de aprendizaje del estudiante con su formación ciudadana.

Ciertamente, el proceso de convergencia europea y, en concreto, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior son una buena oportunidad para la renovación pedagógica y la definición de proyectos formativos en las universidades. Se trata de una buena oportunidad para analizar y proponer cómo integrar aprendizajes relacionados con los valores y las dimensiones éticas de la persona a la formación universitaria de forma que contribuyan precisamente a la formación de ciudadanos competentes en el sentido más completo.

Aun así, sabemos por experiencia que las propuestas y planes estratégicos orientados a la innovación docente o a la incorporación de nuevas estrategias y métodos docentes no siempre han sido eficaces y no siempre han producido el impacto de mejora de la calidad docente que pretendían. La definición de proyectos educativos y la renovación pedagógica en general, para ser eficaces, deben ser tareas que propongan: reflexión sobre la práctica docente del profesorado y la cultura docente en cada facultad o escuela; elaboración cooperativa y colaborativa de conocimiento compartido sobre los objetivos e ideales hacia los cuales la institución quiera avanzar; complicidad e implicación activa para lograr con éxito estos objetivos por parte del profesorado y en especial de los responsables de la política docente y académica, desde el responsable de materia y de departamento hasta el de facultad. Las culturas docentes, los ritmos en los cambios y las innovaciones y la credibilidad en la conveniencia de la reflexión, e incluso en la necesidad de definir proyectos y objetivos o de iniciar procesos de cambio y renovación, son diferentes según centros y universidades.

En el actual contexto de transformación de la universidad, ésta puede desarrollar un papel central en la profundización y consolidación de determinadas formas de entender la vida y el mundo por parte de sus estudiantes, tanto en la dimensión profesional como en la ciudadana, e incluso personal, u obviar tal función. La universidad puede integrar nuevas tipologías de contenidos de aprendizaje en consonancia con

la necesaria formación orientada a la adquisición de competencias que permitan disfrutar nuestra sociedad de la información como sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo; o por el contrario, limitarse a aplicar la normativa traduciendo numéricamente el valor de un crédito actual por el que le corresponda en el sistema ECTS y aplicar ligeros maquillajes a la realidad docente actual.

Del mismo modo, y en relación al tema que nos ocupa, la universidad puede plantearse como objetivo la formación de profesionales y entender que su responsabilidad formativa es ésta y sólo ésta, o entender que además, e incluso principalmente, su tarea consiste en formar a profesionales y también a personas, a ciudadanos y ciudadanas. En definitiva, depende de cada universidad que ésta sea o no, además de un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, un excelente lugar dónde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas como son las sociedades europeas de principios del siglo XXI. Obviamente, en estos momentos hace falta defender propuestas a favor de concebir la universidad como un espacio de aprendizaje ético, pero es necesario ir más allá con persuasión y argumentos que convencan a aquellos que no estén muy convencidos.

Por ello, la integración de propuestas de aprendizaje servicio, como toda innovación docente, hace falta arraigarla en el momento cultural que vive hoy la universidad. Este momento es favorable para plantear objetivos de aprendizaje orientados no únicamente al ejercicio profesional. Hoy es posible plantearse objetivos orientados a la formación del futuro titulado en competencias genéricas y transversales que, si bien son buenas para un mejor ejercicio como profesional, también lo son para formar a los estudiantes como ciudadanos y ciudadanas, como personas competentes y cultas. Debemos saber aprovechar el valor instrumental de determinados objetivos de aprendizaje que quizás no encontraríamos en otro momento distinto al de la sociedad de la información y la diversidad donde, a diferencia de la época de la sociedad industrial, un buen ejercicio profesional no depende solamente de una buena formación especializada. Pero dicho aprovechamiento sólo será posible si cada comunidad universitaria así lo decide. A tal fin es necesario que seamos capaces de entender que las propuestas de aprendizaje servicio son adecuadas para lograr objetivos de mejora y transformación social y que también lo son en función de las competencias que desarrollan y de la incidencia de éstas en la formación de un buen titulado. Estos argumentos son especialmente necesarios para aquellos que tan sólo valoran la idoneidad

de las innovaciones docentes en función de la mejora de resultados en la formación profesional de los futuros titulados y de su competitividad.

1.4 Las situaciones de aprendizaje servicio son una buena práctica de aprendizaje de competencias.

Un modelo formativo y de aprendizaje propio de la sociedad de la información debe estar orientado al logro de competencias y requiere combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales. Las situaciones de aprendizaje servicio son una buena combinación de ambas.

Uno de los factores clave en el proceso de transformación que está viviendo la universidad consiste en orientar los procesos de aprendizaje y expresar los resultados de éste en términos de competencias. Hacerlo consiste en expresarlos como posibilidades de movilizar recursos cognitivos para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente. Las situaciones de aprendizaje que los estudiantes viven en contextos como son el prácticum e incluso el laboratorio, el hospital o las prácticas, según de qué titulación se trate, son ejemplos de situaciones que pueden contribuir al logro de competencias, pero que no conviene confundir, por el mero hecho de tratarse de aprendizajes en la práctica, con un modelo de aprendizaje centrado en competencias.

Un modelo centrado en competencias requiere aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales, pero también, y de manera especial, informativos y conceptuales. Sin los últimos no es posible ser competente y abordar con eficacia y eficiencia situaciones reales. Probablemente no son suficientes, hace falta saber movilizarlos, pero podemos afirmar con seguridad que, al menos, son necesarios. Un auténtico modelo formativo orientado al logro de competencias en contextos universitarios debe ser un modelo denso en contenidos y, a la vez, un modelo que prepare al estudiante para manejarlos ágilmente en función de su movilización para abordar situaciones reales de su vida, primero como aprendiz y estudiante, y después como titulado en el mundo profesional o en el de la investigación, el estudio y la creación artística.

Las propuestas de APS combinan estos dos elementos: aprendizajes de contenidos, es decir, adquisición de recursos, por un lado, y entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales, por otro. Combinan estos dos aspectos con la intención de preparar al es-

tudiante para abordar mejor situaciones que comporten implicaciones sociales y éticas tanto en su futura dimensión profesional como ciudadana. Asimismo, dichas propuestas generan prácticas que pueden ser buenos espacios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, de análisis crítico y social del entorno y de implicación en proyectos compartidos de transformación.

Son propuestas que pueden enmarcarse en el conjunto de iniciativas de renovación y de innovación que pueden contribuir a cambiar la cultura docente en la universidad y a orientar su actividad formativa hacia el logro de competencias, y no sólo hacia la formación en contenidos de aprendizaje conceptuales informativos, conceptuales o, en el mejor de los casos, procedimentales. Se trata de propuestas que avanzan en el sentido contrario a modelos, aún existentes en nuestras universidades, de formación enciclopédica aislada del entorno, del medio y de la comunidad que le es propia. Por último, se trata de propuestas que abogan por un modelo formativo rico en conocimientos y riguroso en la selección de éstos en función de su potencial estratégico en la formación de los estudiantes en responsabilidad social (Ehrlich, 2000).

Con la provisionalidad que corresponde a toda definición por comprensión, identificamos las propuestas aprendizaje servicio en la universidad como propuestas de trabajo cooperativo y/o colaborativo que, utilizando el lenguaje y los conocimientos de las disciplinas que conforman el plan docente de una titulación, desarrollan en el estudiante competencias orientadas a una mejor comprensión de la realidad social, económica, medioambiental, mediática, cultural y personal que afectan a los miembros de una comunidad, con voluntad de transformación social y contribuyendo a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social.

En este sentido, y por primera vez en la documentación europea al respecto, el listado de descriptores conocidos como descriptores de Dublín¹ en relación tanto con el título de grado como con el de postgrado, incorpora competencias que hacen referencia a elementos sociales y éticos. En concreto, y con respecto al título de grado, establece cinco competencias. La tercera consiste en saber reunir e interpretar datos relevantes, normalmente dentro de su área de estudio, con el fin de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de tipo social, científico o ético.

1. Ver <http://www.jointquality.org/ge_descriptors.html>.

1.5 Las propuestas de aprendizaje servicio potencian aprendizajes que permiten aprender a aprender y a emprender

Una propuesta docente universitaria y de calidad debe contribuir a formar personas competentes para aprender a aprender y para aprender a emprender. Las propuestas de aprendizaje servicio potencian tales aprendizajes.

Una universidad de calidad debe velar para que su propuesta docente esté centrada en el desarrollo de competencias orientadas a la formación de excelentes profesionales y para no estar aislada del entorno. Cada vez más, la formación de profesionales de calidad ha de integrar competencias para aprender a aprender con otras competencias que no pueden lograrse eficazmente al margen del contexto real propio de cada profesión ni al margen del entorno y de la comunidad. La calidad en la profesión consiste en mostrar esmero en su ejercicio, interés por saber más sobre cómo desarrollarla mejor, responsabilidad y también interés por implicarse en la realidad que nos es propia como profesionales y en su transformación.

Para poder alcanzar estos niveles de calidad en la formación universitaria es necesario un cambio de mirada en el profesorado sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje en la universidad y un cierto modelo de universidad comprometido con la comunidad y con su mejora (Rhoads, 1997). Éstos son los cambios que pueden favorecer un cambio de cultura institucional y docente adecuada para la integración de propuestas de APS tal y como planteábamos en la primera de las reflexiones de este documento.

Son cambios que amplían el sentido del aprendizaje en la universidad y que pueden conferir una dimensión pública a la universidad más allá de los documentos oficiales. Este nuevo sentido del aprendizaje supone plantearse como objetivos, junto a la formación de profesionales de calidad, aprender a aprender, aprender a convivir en sociedades diversas y plurales, contribuir a consolidar estilos de vida democráticos, contribuir a la creación de capital social y aprender a emprender. Este último objetivo, aprender a emprender, hace falta situarlo como un objetivo a lograr en la práctica no solamente profesional, sino también en la práctica social y comunitaria. Supone apostar por un modelo formativo que integra maneras diferentes de construir el conocimiento y de actuar. Las propuestas de APS pueden aportar nuevas reflexiones, sensibilidades y conocimientos que hagan posible espacios de trabajo y de estudios cooperativos que generen nuevas relaciones y compromisos personales, cívicos, éticos, sociales

o meramente organizativos en el alumno que contribuyan al logro de los objetivos antes propuestos.

1.6 Las propuestas de APS en la universidad pueden ser excelentes espacios para la formación en valores, de aprendizaje ético y de ciudadanía activa

A pesar de todo lo que venimos afirmando hasta aquí, ya hemos indicado en el primer apartado de este capítulo que, en general, el mundo de la universidad tiene un cierto recelo a la hora de plantear la formación en valores como algo inherente a la formación universitaria. Entre otras razones porque entiende, incluso reconociendo la importancia de tal formación, que la responsabilidad sobre la misma no es suya. En el mejor de los casos puede considerar conveniente la formación deontológica de sus estudiantes, para que en el futuro puedan desarrollar un buen ejercicio profesional. Con excepción de algunas universidades, la formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral y a la formación ciudadana no son objetivos que de manera habitual puedan identificarse como tales en la concreción de los planes docentes y en las prácticas del aprendizaje en la universidad.

Aún así, y dado que el mundo de los valores se aprende en la cotidianidad del aprender y del convivir, la universidad no puede ser un espacio externo al aprender y al convivir y es un buen lugar para aprender éticamente. Obviamente, no todas las formas de enseñar y aprender son adecuadas para apreciar determinados valores y construir matrices de valores personales orientadas a la consolidación de estilos de vida personal y comunitaria, activa y democrática, de igual forma ocurre con las propuestas de aprendizaje servicio.

No todas las prácticas que se identifican habitualmente como propuestas de APS son necesariamente prácticas de educación en valores y para una ciudadanía activa. Es decir, no todas las propuestas que combinan aprendizaje académico y prestación de servicio a la comunidad comportan necesariamente aprendizaje ético en los estudiantes que participan en ellas. Una propuesta de aprendizaje servicio debe reunir necesariamente algunas condiciones para concebirse como práctica de educación en valores morales y de aprendizaje ético para una ciudadanía activa.

En la universidad pueden identificarse, como mínimo, cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones

que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético (Martínez, 2006) Son los siguientes: el de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesores, el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, el de la cultura participativa e institucional, y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico. Son cinco ámbitos que en la práctica se interrelacionan e influyen mutuamente y que tan sólo a efectos expositivos pueden diferenciarse. En todos ellos podemos identificar procesos de aprendizaje ético llevados a cabo mediante el ejercicio o la práctica, la observación o la reflexión y construcción personal. Nos interesa diferenciarlos para poder formular a continuación algunas consideraciones sobre la potencia pedagógica del último de ellos, y en concreto sobre las posibilidades, y algunas cuestiones relacionadas con la práctica en la universidad de propuestas de APS.

Las propuestas de APS permiten abordar este quinto ámbito de formación en valores y aprendizaje ético en la universidad. Es una manera emergente que supone integrar actividad académica y servicios a la comunidad. No es una tarea de voluntariado, puesto que el estudiante puede integrar el tiempo dedicado a estas tareas a su cuenta de créditos académicos, y tampoco es un aprovechamiento académico por parte del estudiante de una actividad no académica como es ofrecer un servicio a la comunidad. Pero tal y como decíamos, para que las propuestas de APS sean buenas prácticas de aprendizaje ético y de ciudadanía deben reunir determinadas condiciones. Nosotros proponemos cinco. En primer lugar, deben abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes y/o controvertidas que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral en los estudiantes. En segundo lugar, deben ser prácticas en las que las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre éstos y la población y los profesionales con los que se relacionen se fundamenten en el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría. En tercer lugar, conviene que sean prácticas que se organicen en base a tareas de carácter cooperativo y colaborativo y que a la vez permitan momentos de reflexión individual sobre la práctica. En cuarto lugar, las prácticas APS deben permitir un análisis de los valores y contra-valores presentes en el contexto institucional en el que se desarrollen y promover un aprendizaje práctico para la vida en comunidad de forma que contribuyan a formar a los estudiantes en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto a uno mismo y a la naturaleza, la participación y la responsabilidad; valores que son exigibles por correspondencia con los valores de la justicia y la dignidad. Y, en quinto lugar,

deben ser prácticas susceptibles de evaluación transparente, con participación del propio estudiante, de sus compañeros, de miembros de la comunidad y del profesorado responsable de la materia o asignatura en la que se integra la práctica o propuesta de APS en concreto.

Por todo lo anterior conviene que la integración de propuestas y actividades de APS en las universidades se desarrolle con prudencia. Debe ser gradual, flexible y singular en función de la cultura de cada facultad o escuela y de la capacidad del profesorado para desarrollarlas. Es un ejemplo de innovación que debe entenderse en clave de micromejoras, que requieren reconocimiento institucional pero que no deben ser generalizadas de forma indiscriminada. Probablemente debería ser de oferta obligatoria por parte de la universidad en las diferentes titulaciones, en aquellas materias que resulten más idóneas, pero opcional para el estudiante. Ni la obligatoriedad, ni la generalización sin criterios claros y contrastados en relación con la evaluación de esta tipología de propuestas docentes, evaluación de la propuesta, de los aprendizajes académicos que genera y de la contribución que comporta a la comunidad son buenos compañeros de viaje en circunstancias como las que nos ocupan.

Tal y como hemos señalado, la novedad más interesante de esta modalidad de aprendizaje ético en la universidad, según nuestro criterio, es su contribución a una formación profesional del futuro graduado construida no sólo en el ámbito de la universidad, sino también en el de la comunidad, consiguiendo algo difícil de dominar mediante otras estrategias o programas formativos. Un aprendizaje en el territorio hace de su realidad sociocultural una fuente de aprendizaje, junto con aprendizajes en el aula, el laboratorio o el hospital, y puede contribuir a que la formación del futuro graduado y la manera en la que éste aborde su intervención profesional suponga más compromiso social en favor de una mejor inclusión social. En definitiva, los programas de aprendizaje servicio en la universidad pueden dotar de mayor significación social gran parte de los contenidos que el estudiante aprende. Asimismo, favorecen, en los contextos de aprendizaje correspondientes, situaciones y momentos de análisis y comprensión hermenéutica de la realidad en la que viven o estudian los estudiantes, que son del todo necesarios para que éstos sean capaces de construir, de un modo adecuado, personal y autónomo, sistemas de valores orientados a luchar, consolidar y profundizar en pro de una sociedad basada en la dignidad de la persona y los estilos de vida y valores propios de la democracia. Pueden permitir, en definitiva, el aprendizaje práctico para la vida en comunidad –for-

mación moral—, para la reflexión sobre ella —formación ética— y para la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad a partir de los conocimientos y competencias de cada profesión.

Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (2008), *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona, Octaedro.
- CORTINA, A. (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*, Oviedo, Nobel.
- EHRlich, T. H. (ed.) (2000), *Civic responsibility and Higher Education*, Westport, American Council on Education and Oriyx Press, Series on Higher Education.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R. y JOVER, G. (2008), «Restructuring university degree programs. One opportunity for the ethics education», *Journal of Moral Education*, núm. 37(1), pp. 41-53.
- EYLER, J. y GILES, D. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FURCO, A. (2005), «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio», Programa Nacional Educación Solidaria, MECT, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, pp. 19-26.
- FURCO, A. y BILLIG, S. H. (ed.) (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, IAP, CT.
- MARTÍNEZ, M. (2006), «Formación para la ciudadanía y educación superior», *Revista Iberoamerica de Educación*, núm. 42, pp. 85-102.
- MARTÍNEZ, M. y HOYOS, G. (2006), «Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización», en MARTÍNEZ, M. y HOYOS, G. (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas*, Barcelona, Octaedro, pp. 15-48.
- MARTÍNEZ, M. y PAYÁ, M. (coords.) (2007), «La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior», en GARCÍA-GARRIDO, J. L. (ed.), *Formar ciudadanos europeos*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, pp. 19-98.
- PUIG J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2006), *Aprententatge servei*, Barcelona, Octaedro.
- TAPIA, M. N. (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- (2000), *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- RHOADS, R. A. (1997), *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*, Nueva York, State University of New York Press.

2. Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias

María Nieves Tapia
Ministerio de Educación, Argentina

Para algunas universidades, el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente, y la excelencia académica su mejor instrumento.¹

*Recolectar y repartir comida y ropa es ser solidario.
Hacer maquetas es aprendizaje.
Diseñar y contribuir a la construcción de viviendas populares, es aprendizaje servicio.*

2.1 Introducción

Tradicionalmente, se adjudican a la universidad tres misiones fundamentales: la docencia, la investigación, y la extensión. A cada una de estas misiones suele corresponder una estructura organizativa específica, que tiende a su vez a generar una «cultura institucional» propia, no pocas veces aislada o incluso en confrontación con las demás.

Por ello, entre tantas antinomias que suelen circular por las universidades, probablemente una de las más antiguas sea la que contrapone a «estudiosos» con «militantes», a «extensionistas» con «científicos», a docentes que quieren promover el compromiso y la responsabilidad social con aquellos que consideran que cualquier actividad solidaria es una

1. Programa Nacional Educación Solidaria, UPE, MECyT, *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial «Prácticas Solidarias en Educación Superior» 2004*, República Argentina, 2006, p. 11. La afirmación pertenece a los titulares del Programa BIN de búsqueda, identificación y nutrición de niños en condiciones de desnutrición de la Facultad de Medicina, Universidad de Tucumán (Argentina).

potencial pérdida del tiempo indispensable para garantizar la excelencia académica.

Creemos que esta confrontación no sólo resulta cada vez más anticuada, sino que parte de visiones extremadamente reductivas tanto de la calidad académica como de la misión social de la universidad. En este marco, el artículo apuntará a mostrar las fortalezas de la propuesta pedagógica del aprendizaje servicio como un espacio de articulación y encuentro de dos intencionalidades y culturas institucionales que a menudo se encuentran confrontadas en la vida de la universidad: por un lado, la que tiene que ver prioritariamente con la calidad académica, y por otro la que privilegia la responsabilidad social.

En primer lugar, consideraremos las diversas culturas y modelos institucionales que coexisten en la educación superior, y señalaremos las potencialidades de la propuesta del aprendizaje servicio para generar la integración de las diversas misiones de la universidad. En el siguiente apartado, señalaremos algunos de los antecedentes y complejidades de la difusión de esta propuesta pedagógica, y ofreceremos algunos criterios fundamentales para la identificación de prácticas de aprendizaje servicio. En el tercer apartado se discuten varios modelos de articulación entre aprendizaje e intervención social, en torno a la herramienta de los «cuadrantes del aprendizaje servicio». A continuación, se focaliza en la vinculación entre aprendizaje servicio y calidad académica, y se presenta un somero estado de las evidencias en torno al impacto positivo de las prácticas de aprendizaje servicio de calidad en los estudiantes.

2.2 Culturas y modelos institucionales: del «templo del saber» a la responsabilidad social y el aprendizaje servicio

En los últimos años ha crecido la conciencia respecto a la responsabilidad de las instituciones de educación superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad. Como afirma un documento de la UNESCO:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los

problemas y las cuestiones planteados. (Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998)

En esta línea, en los últimos años el concepto tradicional de «extensión» universitaria se ha visto enriquecido o reemplazado por el concepto de «responsabilidad social universitaria» (RSU), y se han multiplicado las iniciativas en este sentido.

Sin embargo, en este breve artículo, y sin pretender siquiera aproximarnos a la amplitud y complejidad de la cuestión, es necesario reconocer que la visión de la universidad como una institución «socialmente responsable» enfrenta aún grandes dudas y debates, y que las instituciones de Educación Superior hoy se encuentran a menudo en tensión entre culturas institucionales divergentes y contrapuestas. Muy brevemente, intentaremos caracterizar los tres modelos institucionales que creemos hoy están en juego, y su vinculación con la propuesta del aprendizaje servicio.

2.2.1 El modelo tradicional: la institución educativa como «templo del saber»

Más allá de los discursos políticamente correctos, a menudo las prácticas más frecuentes en la educación superior transparentan la supervivencia del modelo institucional tradicional de universidad: el que la concibe como «templo del saber». Al calor de la «diosa razón» y de la fe en el progreso ininterrumpido, la universidad del siglo XIX fue constituida al servicio de la producción y transmisión de una ciencia «pura», a la que había que preservar de la contaminación de los intereses y pasiones contemporáneos, y a la que no podían acceder fácilmente los «legos». Era una universidad en donde la ciencia era un fin en sí misma, y la producción del conocimiento se pretendía «aséptica» y «neutral». La perdurabilidad de este modelo –fundacional, en el caso de las universidades americanas– se evidencia en la afirmación no tan antigua de dos especialistas:

No podemos creer que la misión de la universidad sea la de conducir a la humanidad a una nueva Jerusalén. Cualquier intento en este sentido destruirá, entre otras cosas, el rol de la universidad como santuario intelectual [...] El objetivo de la universidad no es la búsqueda del poder o la virtud, sino la búsqueda de las verdades significativas. (Faimen y Oliver, 1974; cit. en Stanton *et al.*, 1999)

Esta descripción de la universidad como *santuario intelectual* expresa claramente una concepción del conocimiento por el cual las «verdades significativas» para la comunidad académica no tienen por qué vincularse a la mejora de la vida del resto de la humanidad. Si las investigaciones que se llevan a cabo en el «santuario» son inútiles o perjudiciales para la raza humana, según esta visión no es problema del científico, sino de quienes utilicen ese conocimiento.

La fe encicopedista en el progreso ininterrumpido de una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos (*science push*) está en las raíces de este modelo, que sabemos que tiende por inercia propia a la hiperespecialización. En campos disciplinares cada vez más fragmentados, se instala una lógica por la cual los destinatarios primarios de la producción científica son los miembros de la propia comunidad académica: si una publicación obtiene la validación de los pares, puede no importar que resulte significativa para el conjunto de la comunidad. La brecha entre saber científico y saber «vulgar» se amplía así geométricamente: los científicos investigan, hablan y escriben primariamente para sus colegas, y sus lenguajes se vuelven herméticos para «el vulgo». La «divulgación» científica se considera una disciplina menor y periférica, y publicar textos dirigidos hacia los pares es la principal –o la única– vía de ascenso y de prestigio.

En este contexto, está claro que la única forma posible de docencia es la que transmite el conocimiento generado por la comunidad científica: se aprende escuchando al docente y leyendo la bibliografía, y –en el mejor de los casos– experimentando en el laboratorio o practicando junto a los que saben. Los espacios de aprendizaje son el aula, el laboratorio o la biblioteca. El mundo exterior será a lo sumo escenario de una



Figura 1: El paradigma institucional tradicional

práctica preprofesional al final de la carrera, pero se preferirán las prácticas desarrolladas en ámbitos protegidos: el hospital-escuela, la granja experimental...

Como se intenta expresar en forma de gráfico en la figura 1, en este modelo la identidad de la universidad y las fronteras que la separan de la comunidad están claramente delineadas. Las misiones se compartimentan: la investigación no siempre está articulada con la práctica de la docencia, y está completamente desvinculada del ámbito de la extensión, el único encargado de «tender puentes» hacia una comunidad que es «destinataria» o «beneficiaria», pero cuyas demandas no deben «contaminar la pureza académica».

2.2.2 La educación superior al servicio de las demandas del mercado

Es necesario reconocer que, especialmente en las últimas décadas, muchas instituciones educativas han pasado al extremo opuesto del péndulo, tanto en América Latina como en otras regiones del mundo. Demasiadas escuelas han dejado de ser «templos del saber» para convertirse en una suerte de centros comunitarios paralelos, en donde por momentos puede parecer más importante sostener el comedor escolar que dar clase, conseguir vacunas que libros, una escuela en la que la búsqueda de ofrecer «contención social» puede opacar la insoslayable misión de educar.² Este proceso no se ha vivido de la misma manera en la educación superior, que atiende a sectores más minoritarios y con otro tipo de demandas. Sin embargo, en las últimas décadas, y especialmente en los años noventa, muchas universidades privadas –y algunas públicas, especialmente en contextos de desfinanciación estatal– han pasado también al extremo opuesto del péndulo, debido al creciente empuje de las demandas del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento.

En este modelo, la investigación y la extensión se orientan en función de la demanda, y el motor para la producción del conocimiento ya no está en la agenda propia de cada disciplina científica, sino en la demanda que viene de la sociedad (*demand pull*), y especialmente de quienes financian las investigaciones. La extensión pasa de ser el espa-

2. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8.º Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, pp. 19-22.

cio de actividades de asistencia social y difusión cultural a convertirse principalmente en un ámbito de venta de servicios: surgen iniciativas de extensión que generan recursos, que asesoran a empresas, que ya no tienen «beneficiarios» sino «clientes». El lenguaje de la asistencia social se ve reemplazado por el del «tercer sector», y las relaciones con las organizaciones de la sociedad civil son de algún modo equiparadas a las que se establecen con las organizaciones económicas, en términos de alianzas o clientelas.

Las iniciativas que se generan al servicio de estos «clientes» tienden a ser brindadas por profesionales, por lo cual los estudiantes no necesariamente participan ni se benefician de ellas. La misión específicamente educativa tiende a quedar relegada frente al empuje de las áreas con mayores posibilidades de articulación directa con las demandas provenientes del mercado. Frente a estas áreas más «productivas» –las de investigación y extensión–, la docencia puede quedar cada vez más desarticulada de los ámbitos de la universidad donde se producen las investigaciones y las alianzas con los sectores que las financian.

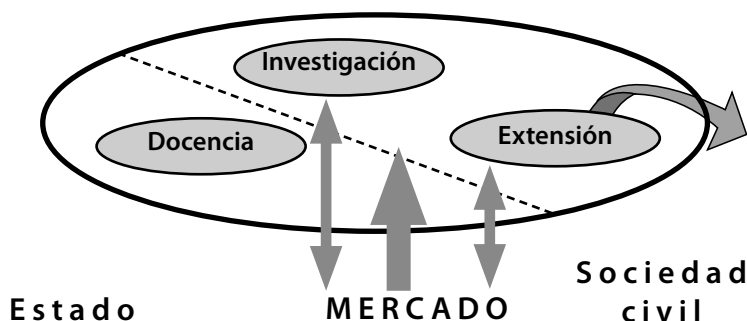


Figura 2: La demanda social y del mercado como eje organizacional

En este modelo las fronteras –y también la identidad educativa de la universidad– se desdibujan. La producción del conocimiento se acerca a la realidad, y en ese sentido tiende a generar una mayor articulación entre teoría y práctica y más estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios, pero la relevancia social del conocimiento viene dada desde lógicas económicas, y no necesariamente en función de los sectores sociales con mayores necesidades.

2.2.3 Hacia un modelo integrado y superador: responsabilidad social y aprendizaje servicio

¿Cómo superar el modelo tradicional de educación superior sin caer en el otro extremo del péndulo? ¿Es posible un modelo de educación superior que articule equilibradamente las misiones de docencia, investigación y extensión? ¿Es posible que el conjunto de la institución se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la sociedad, especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica?

Creemos que miles de experiencias desarrolladas hoy en todo el mundo permiten dar una respuesta positiva y objetivamente optimista a estas preguntas, y que los programas de aprendizaje servicio en la educación superior son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en muchas partes del mundo.

Veamos dos casos de aprendizaje servicio desarrollados en universidades argentinas, en los que considero que ya se comienza a expresar este nuevo modelo de educación superior.

El «Programa de autoproducción de alimentos» (PAA) de la Universidad de Mar del Plata (Argentina) surgió en el año 2001, durante la gran crisis socioeconómica argentina. Mar del Plata era entonces una de las ciudades con más altos niveles de desocupación del país: al contexto nacional se sumaban factores locales, como la crisis de la actividad pesquera y de la industria textil, tradicionales bastiones de la actividad productiva de la zona, y la drástica disminución del turismo como consecuencia directa de la crisis. El programa surge por iniciativa de un grupo de estudiantes de la Facultad de Agronomía, quienes junto con algunos docentes se plantearon aplicar sus conocimientos de horticultura para ayudar a combatir el hambre y la desocupación. Así comenzaron a brindar capacitación y a contribuir a la organización de personas desocupadas para el establecimiento huertas comunitarias, barriales y familiares, que contribuyeran a mejorar su alimentación y la de sus familias, trabajando en los pequeños jardines hogareños o en terrenos baldíos de la ciudad.

A partir de esas primeras iniciativas se desarrolló un programa multidisciplinario, que seis años después ha establecido y da seguimiento a 115 huertas comunitarias, siete granjas, cuatro viveros, cuatro huertas

medicinales, dos huertas escolares, un microemprendimiento cunícula, uno de conservas y otro de procesado de verduras, que autobastecen a 480 familias, y proveen a 60 comedores. El Programa ha contribuido a la organización de los huerteros en una red de «Centros de Agricultura Urbana» (CAU), y el desarrollo de programas de capacitación para la autogestión, la promoción de la salud y otros. Estudiantes de varias carreras editan la revista *La Semilla*, órgano de comunicación de los microemprendedores y los CAU. Una investigación sobre la contaminación del agua en los barrios desarrollada por docentes y estudiantes de Ciencias Exactas y Ciencias de la Salud permitió la promoción de la instalación de agua corriente y pozos comunitarios.

Hoy, cuarenta de los emprendimientos surgidos para paliar el hambre ya producen excedentes, que se comercializan en ferias y a través de una red de distribución domiciliaria establecida y gestionada por los propios emprendedores a través del Programa. Con el apoyo de la universidad y el municipio se han organizado también mercados barriales para la comercialización de productos orgánicos. Pescadores y obreros desocupados, antes dependientes de los planes sociales, son ahora exitosos microemprendedores.

A partir de este Programa, surgido en primera instancia como respuesta a una necesidad social, hoy la Universidad de Mar del Plata cuenta con un Centro de investigación sobre agricultura urbana, desde donde se producen tesis doctorales e investigaciones de avanzada en torno a una disciplina con fuerte significación social. En Ingeniería Agronómica, el PAA ofrece un espacio de práctica y de investigación que implica contenidos fundamentales de la carrera. La investigación desarrollada en torno a las huertas barriales ha permitido introducir en el currículum de Horticultura contenidos y prácticas antes no previstas. Dada la complejidad del proyecto, estudiantes de diversas carreras también pueden realizar prácticas significativas en sus respectivas especialidades. Se han generado proyectos interdisciplinarios innovadores de práctica preprofesional e investigación para estudiantes de seis carreras de la Universidad, y se han abierto espacios de recuperación y validación de saberes populares que han incidido en investigaciones y tesis desarrolladas por docentes y estudiantes vinculados al programa.

Una integración semejante entre docencia, investigación y extensión se da en el caso de la «Unidad productora de medicamentos» de la carrera de Farmacia, en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad

Nacional de La Plata, Argentina.³ En esta Unidad, docentes y estudiantes de la carrera de Farmacia investigan y producen medicamentos que no se encuentran en el mercado (dosis pediátricas de ciertas drogas, medicamentos genéricos) y los ofrecen al costo a hospitales, mutuales y centros de salud comunitarios de la provincia de Buenos Aires. Esta unidad es simultáneamente un espacio de docencia, de investigación y de extensión o responsabilidad social. De docencia, porque los estudiantes pueden desarrollar allí sus prácticas obligatorias; es también un espacio de investigación específico donde se desarrollan productos que por diversas razones no son rentables para la industria farmacéutica, y es al mismo tiempo un espacio de extensión hacia la comunidad, que permite atender necesidades muy específicas de algunos sectores de la población. La unidad productora es una expresión de este nuevo modelo organizativo en el que no hay más compartimentos estancos, y en el que la actividad misma forma a los estudiantes simultáneamente para el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales, para la adquisición de metodologías y disciplinas de investigación rigurosas, y para el desarrollo profesional con responsabilidad social.⁴

Éstas y muchas otras experiencias en las que confluyen aprendizaje y compromiso social comienzan a plasmar un modelo institucional que integra eficientemente las tres misiones de la educación superior, un modelo en el que la docencia, la investigación y la extensión están simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad social universitaria.

Quizá valga la pena aclarar que –en los términos de François Valleys, de la Universidad Católica del Perú– no concebimos a la responsabilidad social universitaria (RSU) como «pura filantropía» ni como «mero gasto de inversión social fuera del ámbito de acción de la organización para redimir las «malas» prácticas de la organización o mejorar su imagen», sino como una «reforma institucional integral».⁵ En esta visión, la RSU parte de examinar el currículum oculto de la universidad, para revisar los valores éticos que implícita o explícitamente se incorporan a la formación profesional; y desarrolla un movimiento de reforma integral que incluye la participación de estudiantes y docentes

3. Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior 2006, <www.me.gov.ar/edusol>. Ver también EDUSOL, 2005.

4. <http://www.me.gov.ar/edusol/pp2k6/pp2k6_premiados.html#honor>.

5. Valleys, François. *Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto*. Presentación Power Point. www.pucp.edu.pe/dapseu.

en iniciativas sociales, así como el desarrollo de investigaciones orientadas al desarrollo sostenible. En definitiva, un modelo que puede implicar profundos cambios en la organización de una universidad, y que tiene poco que ver con los esfuerzos cosméticos de cierto marketing social *light* que lamentablemente se ha difundido desde las empresas comerciales al sistema universitario.

En este modelo superador, la universidad se reconoce «parte de» el conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del «afuera». La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.



Figura 3: Un modelo superador: la integración de las misiones en la perspectiva del aprendizaje servicio y la responsabilidad social

Como se intenta demostrar en la figura 3, la identidad educativa es clara, pero las fronteras son permeables a todas aquellas demandas sociales que tengan sentido en función de las misiones primarias de la universidad.

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tienen un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de aprendizaje servicio tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de los departamentos y de las disciplinas hiperespecializadas, y se abren a la interdisciplina, a la multidisciplina y a las disciplinas «híbridas».

La especialización es la consecuencia de la producción de la investigación y del conocimiento dentro de la lógica de cada disciplina. La necesidad de obtener respuestas lleva a una mayor especialización, perdiendo la visión de que solamente se está respondiendo a una parte de los problemas. La producción de conocimientos también ocurre en los intersticios de las disciplinas. El desarrollo de temas complejos permite la creación de un híbrido que va generando formas estables de creación de conocimientos formados a partir del contacto con el verdadero problema. (Herrero, 2002, p. 32)

La investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales contribuyen no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos estancos disciplinares, sino que también permiten generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento y sus usuarios en la realidad local:

Un nuevo desafío para las instituciones universitarias es llegar a entender que el logro no es siempre la verdad en sí misma, sino la comprensión por parte de todos acerca la naturaleza compleja del problema y los cambios a partir de los cuales se dimensionará su solución. Un reto necesario es obtener un balance ideal entre la identidad disciplinaria y la competencia interdisciplinaria. (Gibbons, 1994), pero sin olvidarse de que los principales actores de los cambios, es decir, los usuarios de conocimiento y los responsables de las políticas públicas y de decisión local, deben ser partícipes. (Lynn, 2000)

Esta metodología trata de romper con la cultura del trabajo aislado, llevándolo hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando a su vez la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución sino hacia la comunidad. El tipo de reflexión pedagógica requiere que el docente piense sobre las conexiones específicas entre los objetivos de los cursos y del departamento del que forman parte, entre la misión de la Universidad y las expectativas de la comunidad y entre los objetivos esperados del curso y las expectativas de los estudiantes. (Herrero, 2002, p. 37)

Al entablar diálogo con la comunidad, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, la comunidad científica puede reconocer lenguajes y modos de producir conocimiento diversos, puede no sólo describir e investigar sino también validar y aprender de los saberes populares. En este sentido, la universidad no sólo enseña y «divulga» hacia la comunidad, sino también aprende de ella (EDUSOL, 2005).

En este modelo, la educación solidaria recupera, por un lado, su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con una responsabilidad social que deja de ser simplemente declamada para convertirse en contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional. Por otro lado, asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social que no escatima en atender a los clientes de turno.

Hoy las universidades se encuentran inmersas en mayor o menor medida en la tensión entre estos modelos institucionales, entre la subsistencia de fuertes inercias de los modelos tradicionales, y la búsqueda de alternativas ante nuevas y viejas demandas sociales. Los programas de aprendizaje servicio pueden desarrollarse –y de hecho se desarrollan– en el marco de estos modelos institucionales tensionados y muy diversos, pero tienden a generar espacios de articulación interinstitucional y entre universidad y sociedad que apuntan al tercero de los modelos presentados.

En función de todo lo anterior, los puntos siguientes se centrarán más específicamente en la relación entre los procesos de aprendizaje y las actividades de intervención solidaria tal como son propuestos por la pedagogía del aprendizaje servicio.

2.3 Aprendizaje servicio: antecedentes, definiciones y complejidades

Al describir experiencias de aprendizaje servicio, todo lo que se nos cuenta resulta cercano, pero algo en ellas es también nuevo. [...] Se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando la enlazamos en una sola actividad compleja de aprendizaje y servicio.

Existen experiencias y tradiciones educativas que no han usado este concepto, pero en cambio aplican en su práctica habitual sus principios. [...] Sin llamarlas de este modo, hace tiempo que se llevan a cabo verdaderas experiencias de aprendizaje servicio. Reconocer este hecho nos ayudará a sistematizarlas, a mejorarlas, a impulsar su difusión y a darles el valor que realmente merecen. (Puig-Rovira; Palos Rodríguez, p. 61)

La universidad constituye uno de los ámbitos más propicios y naturales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio de alto impacto en la comunidad. De hecho, el concepto mismo de «aprendizaje servicio» nació en el marco de instituciones de Educación Superior.

Si bien se podrían rastrear antecedentes aún más antiguos, las primeras manifestaciones masivas de la práctica del aprendizaje servicio a nivel mundial podrían encontrarse a fines del siglo xix y principios del siglo xx, con la difusión del movimiento «extensión universitaria», que propiciaba el desarrollo de acciones sociales desde la educación superior (Gortari, 2005). Si bien muchas de esas acciones no estaban vinculadas a los contenidos académicos formales, en general permitían desarrollar una valiosa práctica profesional al servicio de necesidades sociales.

En ese contexto, y entre los antecedentes más antiguos, habría que mencionar la creación del «Servicio Social» en las universidades de México a principios del siglo xx. En el marco de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1910 estableció en su artículo 5º el requerimiento de un «servicio social obligatorio» que debía ser prestado por los profesionales y estudiantes próximos a recibirse. El artículo fue reglamentado en 1945, estableciendo el cumplimiento por parte de los estudiantes universitarios de entre 100 y 300 horas de «Servicio Social» como requisito obligatorio para la graduación, aún vigente en todas las universidades mexicanas.⁶ Si bien en su aplicación concreta el Servicio Social ha sufrido diversas falencias, y no siempre genera proyectos de aprendizaje servicio en sentido estricto,⁷ es uno de sus antecedentes más destacados.

El primer caso documentado de aprendizaje servicio en los Estados Unidos es apenas posterior al Servicio Social mexicano: alrededor de 1915, el currículum de las Appalachian Folk Schools –un grupo de *colleges* rurales entre las que se destacaba la Highlander Folk School de Tennessee– integró formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica (Shapiro, 1978; Titlebaum, *et al.*, 2004; Levine y López, 2006).

En 1921, las ideas del filósofo y pedagogo John Dewey inspiraron la fundación del programa de servicio comunitario estudiantil del Antioch College, probablemente el más antiguo de los programas de aprendizaje servicio que hoy se desarrollan en los Estados Unidos. Este «Programa de Educación y Trabajo» establecía como objetivo «preparar a los estudiantes para vivir eficazmente en un mundo complejo». Los estudiantes realizaban sus prácticas laborales en organizaciones gubernamentales o

6. <anui.es.mx/programas/servicio_social/principal/docs/encabezado.htm>.

7. Sólo los proyectos de «Servicio Social curricular» tienen un componente formal de aprendizaje. Los restantes pueden constituir o no prácticas preprofesionales, y articularse o no con los contenidos curriculares, dependiendo de cada universidad y cada proyecto.

no gubernamentales que prestaban servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines.

Dewey y el «aprender haciendo» fue una de las principales influencias teóricas en los orígenes del aprendizaje servicio en Estados Unidos. Las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire también influyeron significativamente en los años sesenta y setenta en los pioneros del aprendizaje servicio, tanto en Estados Unidos —donde estuviera exiliado algunos años—, como en América Latina (Seeman, 1990; Brown, 2001; Gomes da Costa, 2003; Tapia, 2006).

Si bien pueden rastrearse numerosos antecedentes, además de los ya mencionados, durante la primera mitad del siglo xx, tanto en Europa como en África y Asia,⁸ la mayoría de los autores coincide en que el término «aprendizaje servicio» (*service-learning*) fue utilizado por primera vez en Estados Unidos en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado a cabo por estudiantes y docentes de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera Service-learning Conference, celebrada en 1969 en Atlanta (Eberly, 1988; Titlebaum *et al.*, 2004; Jacoby *et al.*, 1996; Stanton *et al.*, 1999).

La propuesta pedagógica del «aprendizaje servicio» se aplica hoy en instituciones de todos los niveles educativos en los más diversos puntos del planeta, y bajo muy diversas denominaciones: «Servicio social curricular» en las universidades mexicanas; «Trabajo comunal universitario» en Costa Rica; «Práctica preprofesional comunitaria», «Extensión co-curricular», y tantos otros. A veces recibe diferentes denominaciones aún en el mismo país: en Brasil, algunos autores lo llaman «voluntariado educativo» y otros *aprendizagem-serviço*. En las escuelas de Japón se lo denomina *hoh-shi* o *borantyia*, según se enfatice su sentido de «servicio a la nación» o la intencionalidad filantrópica; en España, algunas organizaciones comenzaron a difundirlo bajo el título norteamericano de *service-learning*, pero en general es conocido como aprendizaje servicio.⁹

8. Entre ellos, Voluntary Service Overseas (VSO), fundado en 1958 por los británicos Alec y Mora Dickson, también iniciadores en 1962 de Community Service Volunteers (CSV), hoy la mayor organización de voluntariado del Reino Unido, y una de las principales impulsoras del aprendizaje servicio o *active citizenship education*; los «National Service Corps» africanos; el servicio estudiantil de la India, y los trabajos comunitarios universitarios en América Latina. Cf. Tapia (2006), pp. 43-49.

9. *Aprenentatge-servei* en Cataluña, <www.aprenentatgeservei.org>. Sobre la difusión internacional del aprendizaje servicio, ver Tapia (2006), pp. 49-57. En Argentina, el Programa Nacional Educación

Esta dispersión de denominaciones se debe no sólo a la relativa novedad de la propuesta, sino probablemente a que la difusión mundial de este tipo de prácticas se ha producido a través de procesos nacionales e institucionales complejos y muy variados: en algunos países la pedagogía del aprendizaje servicio fue promovida desde las políticas educativas, como en Alemania,¹⁰ Argentina,¹¹ Chile¹² o Estados Unidos,¹³ y otros donde fueron organizaciones de la sociedad civil las pioneras, como en el caso de *Soziedanie* en Rusia, o el Centro del Voluntariado del Uruguay. En algunos casos, fueron las universidades quienes instalaron la propuesta, como en Estados Unidos; en otros, comenzó a difundirse empezando por la escuela media (Chile, Argentina), o la escuela primaria, como en Uruguay. En muchas partes del mundo, docentes y estudiantes desarrollan espontáneamente prácticas de aprendizaje servicio aun sin conocer la bibliografía ni las definiciones.

Definiciones que, por cierto, sobreabundan: ya en 1990, Jane Kendall identificó sólo en el idioma inglés más de 140 definiciones distintas de *service-learning* (Kendall, 1990). En la década siguiente el espectro de definiciones se multiplicó aún más (Cairn-Kielsmeier, 1995; Furco-Billing, 2002; NYLC, 2004), incluyendo las múltiples denominaciones que la práctica fue adquiriendo en diversas lenguas y contextos culturales (Tapia, 2006).

Más allá de la complejidad y variedad del contexto global y de los énfasis y variaciones impuestos por cada autor, en los últimos años la comunidad académica ha ido convergiendo hacia algunos consensos básicos en torno a tres rasgos fundamentales o «programáticos» que distinguen al aprendizaje servicio:

a) *El protagonismo de los y las estudiantes* en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto: el aprendizaje servicio es una propuesta de

Solidaria lleva relevadas 15.084 experiencias educativas solidarias, desarrolladas por 12.932 instituciones de todos los niveles educativos, <www.me.gov.ar/edusol>. Pueden encontrarse datos actualizados sobre la expansión de las prácticas de aprendizaje servicio en América Latina en <www.clayss.org>.

10. <<http://www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/service-learning>>.

11. El aprendizaje servicio es mencionado explícitamente entre las innovaciones educativas promovidas por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), sancionada en diciembre de 2006. <www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>.

12. A través de diferentes programas del Ministerio de Educación y otras iniciativas, como el «Premio Bicentenario Escuelas Solidarias». <http://www.bicentenario.gov.cl/inicio/escuela_solidaria_2006/index.php>.

13. Programa Federal *Learn and Serve America*, <www.learnandserve.org>.

aprendizaje activo, y por lo tanto son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades.

- b) *El desarrollo de actividades de servicio solidario* orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas. Intencionadamente, calificamos al «servicio» de «solidario», a sabiendas de que ambos términos pueden implicar diversas interpretaciones y connotaciones, como hemos señalado en otras obras (Tapia, 2003; 2006). A diferencia del inglés *service*, que puede referirse a actividades individuales y puramente asistencialistas, «solidaridad» implica un hacer colectivo y un «hacer con» más que «hacer para» mucho más cercano al significado más profundo de la pedagogía del aprendizaje servicio. Sin embargo, también el término solidaridad ha sido bastante devaluado en los últimos años, y por ello cabe señalar que optamos aquí por el modelo de solidaridad como «encuentro» (Aranguren, 1997; Diéguez, 2000), como espacio de transformación social y de coprotagonismo de quienes son relegados en otros modelos al rol pasivo de «beneficiarios» o «destinatarios». Para el aprendizaje servicio, los «beneficiarios» no son sólo las personas de la comunidad, sino también los propios estudiantes, quienes al salir al terreno encontrarán oportunidades de formación como profesionales y ciudadanos que no siempre se pueden ofrecer en los claustros.
- c) *La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación* incluidos en el currículum.¹⁴ Aquí, el protagonismo de los docentes sí que es fundamental, ya que la planificación pedagógica es precisamente lo que distingue al aprendizaje servicio de otras prácticas de extensión, voluntariado, o responsabilidad social universitaria, como veremos en el apartado siguiente. Superando viejas antinomias entre el «afuera» y el «adentro» de la universidad, en un buen proyecto de aprendizaje servicio el aula y el laboratorio se convierten en motores de desarrollo local, y las actividades en la comunidad son planificadas en función de contenidos curriculares y de proyectos de investigación específicos. La reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, y su participación en las instancias de planeamiento y evaluación son otras tantas instancias de aprendizaje que deberán ser planeadas intencionadamente.

14. En el caso de las instituciones educativas formales. En el caso de la educación no formal y de las organizaciones de la sociedad civil la articulación se dará con los contenidos formativos planeados intencionadamente.

En definitiva, podríamos definir el aprendizaje servicio como una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes.

2.4 Los «cuadrantes» del aprendizaje y el servicio

La articulación entre saber científico y acción social no siempre es sencilla, y se produce en las instituciones educativas con diversos grados de intencionalidad y de eficacia. En la realidad abundan las zonas grises, y no siempre es fácil diferenciar las prácticas de aprendizaje servicio en sentido estricto de otras prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos.

Diversas herramientas han sido propuestas para este fin por diversos autores (Tapia, 2000, pp. 26-30). Entre ellas puede ser de utilidad recurrir a los «cuadrantes del aprendizaje y el servicio». Quienes están familiarizados con la bibliografía especializada conocerán ya esta herramienta, desarrollada originalmente en la Universidad de Stanford, y que nos hemos permitido traducir y adaptar a otros contextos (Tapia, 2000 y 2006).

El eje vertical del gráfico refiere la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. El «menor» o «mayor» servicio ofrecido puede asociarse con diversas variables, como el tiempo destinado a la actividad, o la potencialidad del proyecto para atender efectivamente una demanda. Para dar un ejemplo extremo, visitar una vez al año un centro comunitario no ofrece la misma calidad de servicio que el acudir semanalmente para sostener un espacio de apoyo educativo o sanitario.

El eje horizontal, por su parte, se refiere a la mayor o menor integración de los aprendizajes académicos formales con la actividad de servicio desarrollada. En función de estos ejes quedan delimitados los cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas.

- **Salidas a la comunidad con intención prioritariamente académica:** en este cuadrante agrupamos los trabajos de campo, prácticas

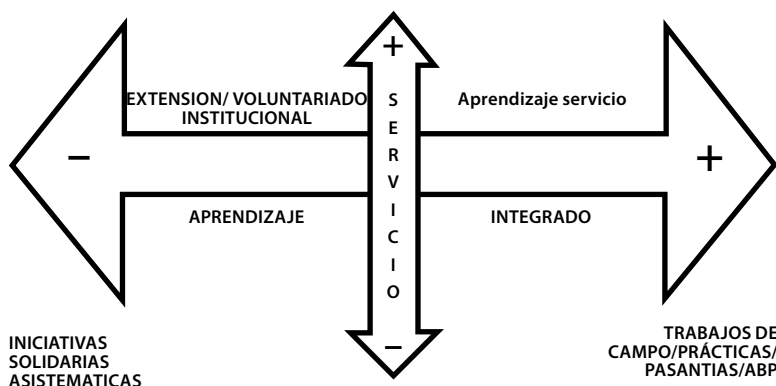


Figura 4: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario en la Educación Superior.

preprofesionales, pasantías, investigaciones en terreno, programas de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y demás actividades que involucren a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. Son actividades que permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, que apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen necesariamente transformarla, ni establecer vínculos solidarios con la comunidad implicada. El principal destinatario del proyecto es el estudiante, el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes, y el contacto con la realidad comunitaria es puramente instrumental.

- **Iniciativas solidarias asistemáticas:** se definen por su intencionalidad solidaria, y por su poca o ninguna articulación con el aprendizaje formal. Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las «campanas de recolección» (de ropa, alimentos, etc.) y los festivales y otras actividades «a beneficio», cuando son organizadas en forma ocasional y no articulada con los aprendizajes. Son «asistemáticas» porque surgen como actividades ocasionales (una inundación, una demanda puntual de una asociación local...), porque atienden por lapsos de tiempo acotados a una necesidad puntual, y porque suelen surgir espontáneamente de la iniciativa de uno o más docentes o estudiantes, o del Centro de Estudiantes, pero no son planificadas institucionalmente. El principal destinatario del proyecto es la comunidad destinataria –aun cuando puede no darse un contacto directo con ésta–, y el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar intencionadamente una experiencia edu-

cativa. En este tipo de campañas puede suceder que los estudiantes tengan ocasión de formarse en valores y actitudes auténticamente solidarios, pero también pueden conformarse con un asistencialismo improvisado y superficial, más emotivo que efectivo.

- **Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional:** este tipo de experiencias son organizadas o sostenidas por la propia universidad, y están orientadas a promover actividades solidarias, de compromiso social y participación ciudadana de los estudiantes como una expresión de la misión institucional, y se caracterizan por desarrollarse en paralelo o poco articuladas con las actividades académicas. En este «cuadrante» ubicaríamos las actividades más clásicas de extensión, y los programas de Responsabilidad Social Universitaria y de voluntariado estudiantil sin vinculaciones intencionadas con el currículum académico. Justamente por consistir en acciones sostenidas institucionalmente en el tiempo, en general este tipo de experiencias puede ofrecer un servicio a la comunidad de mayor continuidad y calidad. En lo que se refiere al aprendizaje, si bien el servicio comunitario resulta una estrategia efectiva de formación en valores, de desarrollo de actitudes prosociales y de formación para la ciudadanía, no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra con los aprendizajes disciplinares. Estudiantes de Medicina y de Educación pueden trabajar juntos en la construcción viviendas populares, y eso seguramente mejorará la calidad de vida de la población destinataria y la sensibilidad de los estudiantes hacia la problemática social, pero tendrá muy poco que ver con su formación académica. Si bien este tipo de actividades generalmente tienen un profundo impacto en la vida y la formación personal de los estudiantes, sus aspectos formativos no suelen ser planificados intencionadamente.
- **Aprendizaje servicio:** en este último cuadrante ubicamos las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Los identificamos como aprendizaje servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizajes evaluables. Los destinatarios del proyecto son a la vez la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician con el proyecto. El énfasis está puesto simultáneamente en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

Pasando de las definiciones a las prácticas, podríamos ofrecer algunos ejemplos de buenas prácticas de aprendizaje servicio:

- Estudiantes de Derecho ofrecen asesoría jurídica gratuita en Consultorios sostenidos bajo supervisión docente, y ponen en práctica sus conocimientos sobre mediación para disminuir la violencia en barrios urbanos marginales.¹⁵
- Estudiantes de Arquitectura realizan sus prácticas diseñando y construyendo viviendas antisísmicas para víctimas de terremotos,¹⁶ asesoran la construcción de viviendas populares y realizan prácticas de diseño a beneficio de organizaciones de la sociedad civil.¹⁷
- Carreras de Pedagogía e Institutos de formación docente suman a las prácticas docentes tradicionales en las escuelas modelo, actividades de aprendizaje servicio como programas de tutoría, apoyo escolar, animación socio-cultural y educación no formal ofrecidas a niños y adolescentes en contextos de extrema vulnerabilidad social.¹⁸

2.5 Aprendizaje servicio y calidad académica

De los ejemplos anteriores resulta claro que las actividades sociales pueden ser simultáneamente excelentes ámbitos de práctica preprofesional, de aprendizaje y aplicación de contenidos curriculares, y de desarrollo de valores y actitudes de responsabilidad y compromiso ciudadano.

Sin embargo, debiéramos reconocer que no toda actividad que se pretenda altruista y solidaria necesariamente constituye *per se* una actividad que conduzca a la excelencia académica ni a la formación de buenos ciudadanos. Para plantearlo en los crudos y realistas términos de Cooper, un especialista norteamericano:

Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca

15. Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad Católica del Perú, <<http://polis.pucp.edu.pe/dapseu/basedatos/proyecto.php?proyecto=6>>.

16. Universidad Católica de Occidente, El Salvador, <<http://www.unico.edu.sv/> Proyección social>.

17. SIUS, Seminario Interdisciplinario para la Emergencia Social de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Buenos Aires, <<http://www.fridymarconi.com>>.

18. Entre otros, el Instituto de Formación Docente José Manuel Estrada de Corrientes, el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González de la Ciudad de Buenos Aires, ambos galardonados con el «Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior» en Argentina, <www.me.gov.ar/edusol>.

de sí mismos, su comunidad, y cuestiones sociales acuciantes; puede ser que no aprendan nada: un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión, y pueden aprender la lección equivocada: los prejuicios y estereotipos pueden verse reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente. (Cooper, 1999)

Sabemos que un proyecto de aprendizaje servicio bien planificado permite aprender contenidos curriculares, y también desarrollar competencias y formar actitudes y compromisos ciudadanos que figuran en las misiones institucionales y que no siempre se concretan en las aulas. Pero también, y es necesario subrayarlo, un proyecto que se pretende solidario y socialmente responsable puede terminar enseñando la lección equivocada, y reforzar prejuicios y estereotipos, si las actividades se desarrollan con escaso nivel de reflexión o son planeadas ingenuamente.

Un grupo de jóvenes de clase media de una gran ciudad, que aterrizan en una localidad rural aislada o en el Sur del planeta, sin diagnósticos suficientes ni acuerdos previos con la población local, que llega, pasa una semana o dos y se va, y que vuelve diciendo «qué buena que es la gente del campo, qué acogedora, qué sencilla, qué bien que lo pasamos» puede no haber aprendido nada de las dificultades e injusticias que aquejan a la vida rural, y partir sin haber contribuido seriamente a la solución de ninguno de sus problemas. Nuestros estudiantes pueden ir y volver con la misma mirada ingenua, y no haber aprendido nada.

Peor aún: pueden haber aprendido la lección equivocada, y pasar el resto de su vida convencidos de que se pueden mejorar las condiciones de vida de una población con sólo ir de visita, o confundiendo buena voluntad con formas sutiles pero perniciosas de paternalismo. Es revelador, en este plano, el debate suscitado en agosto de 2006 por un documento de la organización de voluntariado británica VSO (Voluntary Service Overseas), que alertó contra la proliferación de programas «de ayuda a países en vías de desarrollo» organizados para jóvenes en su *gap year*, en los que aun con las mejores intenciones –afirmaron– se puede terminar ejerciendo una actividad «neocolonialista».¹⁹

19. <http://www.vso.org.uk/news/pressreleases/gap_years.asp>. Ver *The Guardian*, Reino Unido (18 de agosto de 2006), «Are these the new colonialists?», <<http://www.guardian.co.uk/g2/story/0,1852717,00.html>>; *The Times*, Reino Unido (18 de agosto de 2006), «Gap years create 'new colonialists'».

Como educadores, a nuestros estudiantes les debemos la lección correcta, aunque sea más difícil de enseñar: la lección de que además de entusiasmo y buena voluntad, es necesario poseer suficientes conocimientos y competencias, constancia y dedicación para poder modificar mínimamente la realidad. Un buen proyecto de aprendizaje servicio apunta a mejorar eficazmente la calidad de vida de una comunidad y busca simultáneamente la excelencia académica que puede y debe garantizar que las actividades en terreno involucren los conocimientos e investigaciones más avanzadas, tanto desde el punto de vista de las Ciencias Sociales como de las disciplinas científicas involucradas en la problemática atendida.

En este sentido, en los proyectos de aprendizaje servicio de mayor calidad se establece un «círculo virtuoso» entre aprendizaje y servicio: los aprendizajes académicos mejoran la calidad del servicio ofrecido a la comunidad, y la actividad social impacta en una mejor formación integral y estimula una nueva producción de conocimientos (EDUSOL, 2006).

2.6 Impacto del aprendizaje servicio en la formación de los estudiantes

Numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que las experiencias de aprendizaje servicio de calidad producen tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes terciarios y universitarios. Quisiéramos subrayar el «de calidad», ya que así como no toda actividad solidaria es de aprendizaje servicio, no toda actividad de aprendizaje servicio necesariamente se desarrolla de acuerdo a criterios de calidad que garanticen su eficacia y permitan evaluar impactos estadísticamente significativos.

En este sentido, el consenso académico en los últimos años apunta a señalar como criterios fundamentales de calidad para las prácticas de aprendizaje servicio:

- *Duración suficiente como para producir impacto en la comunidad y los estudiantes:* si bien algunos autores plantean que con dos años de práctica de aprendizaje servicio pueden comenzar a advertirse resultados significativos en los estudiantes (EDUSOL, 2004, p. 30), otros indican que la duración mínima de un proyecto de calidad desde el punto de vista de su impacto en el aprendizaje bastaría con seis

meses (NYLC, 2006, pp. 25-32). La mayor duración de los proyectos suele estar asociada no sólo al compromiso de los participantes directos, sino a la institucionalización de la pedagogía en la institución. De todas maneras, el tiempo de dedicación específica al trabajo solidario no puede ser determinado en forma generalizada, ya que la ecuación entre tiempo y objetivos a cumplir puede variar enormemente de un proyecto a otro. Desarrollar seriamente un proyecto de apoyo escolar puede requerir un mínimo de un año, mientras que un grupo de estudiantes de Ingeniería puede instalar un software que optimice los procesos administrativos en un hospital en unas semanas de trabajo.

- *Con una intensidad significativa:* La intensidad se refiere a la frecuencia con que se realiza la actividad solidaria, y a la cantidad de tiempo que se le dedica cada vez.
- *Que presente «rasgos programáticos bien definidos»* (Furco, 2005): como ya hemos mencionado en el punto anterior, un proyecto de calidad debe caracterizarse por el activo protagonismo de los estudiantes, haber ofrecido un servicio significativo para la comunidad, y contar con una planificación que establezca claros vínculos entre la actividad solidaria y los contenidos curriculares, así como espacios para la reflexión.

También pueden ser orientadores los «principios para una buena práctica» desarrollados por Howard (1993, pp. 5-9) para la Educación Superior:

- a) El crédito académico es para el aprendizaje, no para el servicio.
- b) No se debe comprometer el rigor académico.
- c) Debe haber objetivos de aprendizaje claros para los estudiantes.
- d) Es necesario establecer criterios claros para seleccionar los lugares donde se desarrollará el servicio a la comunidad.
- e) Se deben prever mecanismos académicamente probados para evaluar los aprendizajes que tienen lugar en la comunidad.
- f) Se debe proveer a los estudiantes de herramientas para identificar los aprendizajes que desarrollan en el terreno comunitario.
- g) Es necesario minimizar las diferencias entre el rol de los estudiantes dentro y fuera del aula: tanto en el aula como en la comunidad deben ser protagonistas de sus propios aprendizajes.
- h) El aprendizaje servicio debe ayudar a repensar el rol del docente.

- i) Es necesario prever el grado de incertidumbres y variaciones que genera el aprendizaje en la comunidad.
- j) Se debe maximizar la orientación de los cursos a una perspectiva de responsabilidad social.

Las concepciones más integrales de la excelencia académica entienden que una educación de calidad debe abarcar tanto conocimientos científicos de excelencia como la formación en las competencias y valores necesarios para el buen desempeño en el mundo del trabajo y el ejercicio de una ciudadanía participativa y solidaria. Desde esa perspectiva, esbozaremos a continuación algunos de los impactos del aprendizaje servicio en la calidad de la oferta educativa que la investigación ha comenzado a mostrar.

- *Impactos del aprendizaje servicio en el aprendizaje:* las prácticas de aprendizaje servicio tienen impactos educativos específicos en el modo de aprender en la educación superior. Entre otros, los estudios desarrollados por Eyler y Giles en universidades norteamericanas muestran que el aprendizaje servicio impacta consistentemente en la comprensión y aplicación de los conocimientos, en el desarrollo del interés por indagar y del pensamiento reflexivo y crítico, en la percepción de posibilidades de cambio social, en el desarrollo personal e interpersonal y en el desarrollo de prácticas de ciudadanía participativa (Eyler-Giles, 1999). Entre las investigaciones desarrolladas en los últimos años en torno al impacto del aprendizaje servicio en el desarrollo académico y cognitivo, habría que señalar, entre otras, las desarrolladas en torno al mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias,²⁰ y a la mayor capacidad para analizar y sintetizar información compleja.²¹
- *Impactos del aprendizaje servicio en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo:* las experiencias de aprendizaje servicio contribuyen a superar la brecha entre teoría y práctica que tantas veces los graduados recientes y sus empleadores señalan como una de las carencias más serias de la enseñanza universitaria tradicional. Investigaciones desarrolladas en los últimos años muestran

20. Véase Wurr, 2002; Melchior, 1999; Marcus, Howard y King, 1993.

21. Véase Eyler y Giles, 1999; Osborne y otros, 1998; Weiler y otros, 1998; Supik, 1996; Melchior y Orr, 1995; Batchelder y Root, 1994.

que las prácticas de aprendizaje servicio pueden constituir una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias básicas para el mundo del trabajo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de competencias para trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, asumir responsabilidades y desarrollar la capacidad de iniciativa personal y las competencias de organización y gestión.²² Este conjunto de competencias resulta especialmente significativo en un contexto mundial en el que la empleabilidad no está garantizada, y en el que un número creciente de trabajadores tiene que generar y gestionar sus propios emprendimientos productivos.

Lejos de preparar a los estudiantes para un trabajo en particular, [el aprendizaje servicio] los prepara para resolver los problemas de su comunidad. Les ofrece la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias. (Herrero, 2002, p. 37)

- *Impactos del aprendizaje servicio en la formación ética:* si bien muchas universidades del mundo aún pretenden brindar una ciencia «neutral» desde el punto de vista de la ética, desde el mundo del trabajo se ha agudizado en los últimos años la preocupación por establecer códigos éticos corporativos y por garantizar —al menos desde el discurso— ciertos parámetros de ética profesional. Desde el punto de vista de la formación ética de los futuros profesionales, el aprendizaje servicio se propone educar no sólo en la ética de los derechos —que suele abundar en la escuela—, sino también en una ética de la responsabilidad personal y colectiva. Un proyecto de aprendizaje servicio permite ejercitar el discernimiento ético y la argumentación, analizar valoraciones, normas y costumbres de diversas comunidades, y también permite pasar de los grandes valores declamados hacia prácticas donde los principios de la solidaridad y la justicia deben ser puestos en juego a través de compromisos personales concretos.

La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica. El desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una reflexión y un conjunto de contenidos, resulta una forma de incorporar una ética de la solidaridad.

22. Véase Melchior, 2000; Conrad y Hedin, 1989; NYLC, 2004.

Este es un elemento esencial que emerge con claridad en los proyectos de aprendizaje servicio [...] se advierte que predominan la cooperación por sobre la rivalidad, la aceptación de la diversidad por encima la discriminación, la mediación sobre el conflicto, el compromiso con los demás sobre la comodidad y la indiferencia. En este sentido, se puede decir que el desarrollo del aprendizaje servicio construye una cultura de la paz. (Paso Joven, 2004, p. 37)

Las investigaciones en este plano plantean desafíos complejos, pero ya se han comenzado a desarrollar algunos estudios específicos sobre el impacto positivo de las experiencias de aprendizaje servicio en el desarrollo humano y moral de los niños y jóvenes.

- *Impacto del aprendizaje servicio en la participación social y política:* Si bien la mayoría de los estudios en cuanto al impacto del aprendizaje servicio en la formación para la ciudadanía han sido realizados con adolescentes, un número creciente de estudios muestra el profundo impacto que el compromiso social en los años juveniles tiene en la trayectoria de vida futura.²³ Basta un rápido vistazo en la biografía de la mayoría de los actuales líderes de organizaciones sociales, sindicales y políticas para ver cómo comenzaron a involucrarse en esos campos durante sus años de adolescencia y juventud.

Según los especialistas, la oportunidad que brinda el aprendizaje servicio de conectar las prácticas solidarias con posibilidades de acción profesional que permitan cambios sociales a medio y largo plazo, contribuye a superar una visión exclusivamente individualista de la propia profesión, y a formar graduados conocedores y comprometidos solidariamente con las necesidades de su comunidad, de su país y de la comunidad internacional (Ehrlich, 2000; Younis y Yates, 1993).

El aprendizaje servicio en la educación superior:

Reconoce a la democracia como una activa participación de aprendizaje, y privilegia la activa participación en la vida de la comunidad como un puente para ejercer la ciudadanía. Dada esta estrecha relación con los valores cívicos, refuerza aquellos aspectos de los currículos vinculados al pensamiento crítico, el discurso público, las actividades grupales y la vinculación con la comunidad. (Herrero, 2002, p. 37)

23. Furco, 2005; EDUSOL 2005; Tapia, 2006.

2.7 Conclusiones

Hemos intentado mostrar que contraponer los objetivos de excelencia académica y de responsabilidad social de la universidad constituye una falsa antinomia. Para incidir seriamente sobre la realidad social, para atender a una necesidad en forma eficaz, es necesario poner en juego conocimientos científicos multidisciplinarios y transdisciplinarios; se requiere investigar, desarrollar competencias personales y grupales, y también capacidad de gestión y de innovación, y un nivel de creatividad, de iniciativa y de compromiso personal y colectivo sumamente complejos, generalmente muy superiores a los que los estudiantes necesitan para rendir un parcial escrito. Para cambiar el mundo hay que saber más que para aprobar un examen.

Desde esta perspectiva, la propuesta del aprendizaje servicio apunta a cerrar la brecha entre la responsabilidad social que predicán las misiones institucionales y la calidad académica que es indudablemente parte primaria de la responsabilidad de las instituciones de educación superior hacia sus estudiantes y hacia el conjunto de la comunidad local, nacional y global.

Referencias bibliográficas

- ARANGUREN, L. (1997), «Ser solidario, más que una moda», *Suplemento de Cáritas*, núm. 231, Madrid, Cáritas España.
- BATCHELDER, T. H. y ROOT, S. (1994), «Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes», *Journal of Adolescence*, núm. 17(4), pp. 341-355.
- BROWN, D. M. (2001), *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*, National Service Fellow Research, <www.nationalserviceresources.org/filemanager/download/720/brown.pdf>.
- CAIRN, R. W. y KIELSMEIER, J. (1995), *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, National Youth Leadership Council.
- CONRAD, D. E. y HEDIN, D. (1989), *High school community service: A review of research and programs*, Madison, National Center for Effective Secondary Schools.

- COOPER, M. (1999), *Planning Your Next Successful Volunteer Project*, The FIU Volunteer Action Center, <www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html>.
- DIÉGUEZ, A. J. (coord.) (2000), *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- EBERLY, D. (1988), *National Service. A promise to keep*, Nueva York, John Alden Books.
- EDUSOL (2005), Programa Nacional Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7.º Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina.
- (2006), Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial «Prácticas Solidarias en Educación Superior» 2004*, República Argentina.
- EHRlich, T. (ed.) (2000), *Civic responsibility and Higher Education*, Westport, American Council on Education and Oriyx Press, Series on Higher Education.
- EYLER, J. y GILES, D. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FURCO, A. (2005), «Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio», Programa Nacional Educación Solidaria. UPE, MECyT, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, pp. 19-26.
- FURCO, Andrew y BILLIG, S. H. (ed.) (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, IAP, CT.
- GOMES DA COSTA, A. C. (2003), *Revolução. A revolução da vontade*, Coleção jovem voluntário, escola solidária, Faça Parte, Instituto Brasil Voluntário.
- GORTARI PEDROZA, A. de (2005), «El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos», en Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, 2005.
- HERRERO, M. Al. (2002), *El «problema del agua». Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*, Tesis para la especialidad en docencia universitaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires.
- HOWARD, J. (ed.) (1993), *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*, Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning.

- JACOBY, B. y colaboradores (1996), *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*, San Francisco, Jossey Bass.
- KENDALL, J. y colaboradores (1990), *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, vol. I-II, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- LEVINE, P. y LOPEZ, M. H. (2002), *Youth voter turnout has declined, by any measure*, Report from The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE), College Park, MD.
- MARCUS, G. P.; HOWARD, J. P. y KING, D. C. (1993), «Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment», *Education Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419.
- MELCHIOR, A. y ORR, L. (1995), *Final report: National evaluation of Learn and Serve America*, Cambridge, MA, ABT Associates.
- MELCHIOR, A. (1999), *Summary Report. National Evaluation of Learn and Serve America*, Center for Human Resources, Waltham, MA, Brandeis University.
- NYLC (2004) NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL, *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*, St. Paul, MN.
- OSBORNE, R.; HAMMERICH, S. y HENSLEY, C. (1998), «Student effects of service-learning: Tracking change across a semester», *Michigan Journal of Community Service Learning*, núm. 5, pp. 5-13.
- PASO JOVEN (2004), BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL, PaSo Joven: Participación Solidaria para América Latina, *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, Buenos Aires, <http://www.clayss.org.ar/paso_joven/index.htm>.
- PUIG ROVIRA, J. M. y PALOS RODRÍGUEZ, J. (2006), «Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357, maig.
- SEEMAN, H. (1990), *Why the resistance by Faculty?*, a KENDALL, J. y colaboradores (1990), *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, vol. II, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, pp. 161-163.
- SHAPIRO, H. D. (1978), *Appalachia on our mind: the Southern mountains and mountaineers in the American consciousness, 1870-1920*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- STANTON, T. K.; GILES, D. E., Jr. y CRUZ, N. I. (1999), *Service-learning. A Movement's Pioneers Reflect on its Origins, Practice and Future*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SUPIK, J. (1996), *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring*, San Antonio, TX, Intercultural Research and Development Association.
- TAPIA, M. N. (2000), *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- (2003), «“Servicio” and “solidaridad” in South American Spanish», en PEROLD, H.; SHERRADEN, M. y STROUD, S. (eds.), *Service Enquiry: Ser-*

- vice in the 21st Century, First Edition*, Johannesburg, Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, <<http://www.service-enquiry.co.za>>.
- (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TITLEBAUM, P. *et al.* (2004), *Annotated History of Service Learning 1862-2002*, Dayton, OH, University of Dayton.
- WURR, A. J. (2002), *Text-based measures of service-learning writing quality. Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*, núm. 2(2), pp. 40-55.
- YOUNISS, J.; MCCLELLAN, I. A. y YATES, M. (1997), «What we know about engendering civic identity», *American Behavioral Scientist*, núm. 40, pp. 620-631.

3. Universidad y conciencia cívica.

Algunas experiencias fructíferas: *service learning* y *campus compact*

Concepción Naval
Universidad de Navarra

Uno de los temas emergentes en la educación para la ciudadanía democrática en estas últimas décadas es el papel que la Educación Superior puede jugar en ella. Aunque es evidente y reconocido, al menos en teoría, que la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática se realiza tanto en la familia y en la escuela, como en la sociedad en general (instituciones, normas, costumbres, etc.), existe actualmente una clara conciencia de la necesidad y radicalidad de fomentar una cultura participativa en la Educación Superior, dada la extensión del acceso a ella y la repercusión que en la formación de los ciudadanos tiene (cfr. *Campus Compact*, 1999; Ehrlich, 2000; Hollander y Salmarsch, 2001; Egerton, 2002; Langseth y Plater, 2004 y Arthur y Bohlin, 2005).

Anteriormente, se ha prestado mayor atención a la educación para la ciudadanía en las etapas de enseñanza primaria y secundaria, en la escuela; sin duda son los años básicos sobre los que se asienta todo lo que vendrá después, pero lo que ahora se acentúa es precisamente la necesidad de cultivar este tipo de educación también en la Educación Superior. ¿Cómo puede la Educación Superior colaborar en la mejora de la conciencia cívica de los ciudadanos?

La creación del Espacio Europeo de la Educación Superior —al que apunta el llamado Proceso de Bolonia—, con las reformas que trae consigo, implica de algún modo una nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje, que pretende ser, al menos en sus declaraciones de principios, menos individualista y más participativa, en la confianza de

que sea germen de una sociabilidad en parte perdida y que conviene recuperar.¹

En este texto, después de una reflexión inicial sobre la relación entre Educación Superior y conciencia cívica, se van a presentar algunas experiencias fructíferas llevadas a cabo en el ámbito anglosajón, algunas de ellas en campus de los Estados Unidos, que han sido motor para que las universidades cumplan su misión de viveros de ciudadanía, responsabilidad y conciencia cívica. Concretamente, me referiré a la metodología del *Service Learning* (programas de servicio: aprendizaje servicio) y a la experiencia del *Campus Compact*.²

3.1 Misión social de la universidad

La universidad tiene un lugar especial en la sociedad y desempeña un papel irremplazable en ella; un lugar no sólo físico, sino fundamentalmente cultural, social, de promoción de la investigación, del desarrollo, etc.

Son muchos los temas que contiene la misión social de la universidad. Me gustaría señalar tan sólo tres: las relaciones de la universidad con el mundo exterior y, más en concreto, con la realidad que la rodea; la docencia e investigación universitaria realizadas con esta mentalidad y actitud de servicio social, y la participación de los estudiantes en la vida universitaria y de la comunidad.³

Para quienes estamos empeñados en la tarea universitaria, son muchas las ocasiones en que nos planteamos cómo afrontar la pasividad que en ocasiones muestra el alumnado, cómo suscitar intereses en los estudiantes, cómo promover el compromiso cívico. Es esto motivo de conversación y trabajo con los colegas.

Lógicamente, para poder aportar soluciones, conviene en primer lugar indagar en las causas y actuar sobre ellas. Habrá también que buscar motivos que les ayuden a salir de esa cómoda o incómoda pasividad en la que a veces se hallan, encontrar fines compartidos por los que valga la

1. Otras tendencias en la Educación Superior, concretamente en Estados Unidos, Reino Unido y Japón pueden verse en Rasines (2003, p. 61).

2. Se incluye en anexos información sobre estos temas para facilitar el acceso a quienes tengan interés.

3. Para un enfoque histórico cfr. De Riddler-Symoens, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, 4 volúmenes, vol. 1, 1995, Bilbao, Universidad del País Vasco.

pena ponerse en acción. Convendrá, en fin, invertir con magnanimidad en formación humanística, antropológica y ética de los estudiantes, que será fructífera a largo plazo.⁴

A la Educación Superior le compete colaborar en la preparación del alumnado para ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concebiría un universitario sin crítica. Es ésta una disposición que lleva a implicarse en las cuestiones sociales cuando es necesario, y a tratar de cambiar lo que sea preciso cuando lo pide la justicia y el bien común. Se trata de una crítica que «no se apoltrona escépticamente, refugiándose en su propio discurso o en su pereza» (Llano, 2003; Colby *et al.*, 2003; Dahrendorf, 2000; Barnett, 2000).

La pregunta que a veces surge cuando alguien piensa en estas cuestiones, mirando a la universidad en su conjunto, es: ¿quién se encarga de promover medidas positivas o programas formativos en un sentido amplio de compromiso cívico en nuestras universidades?

Se podría responder que, por un lado, es tarea de los equipos de los vicerrectorados de alumnos, también de los decanos o vicedecanos de alumnos de cada Facultad, las ONG presentes en la vida universitaria, la representación estudiantil, etc. Pero sin ninguna duda somos los mismos profesores, cada cual dentro de su materia científica y a partir de ella, quienes podemos hacer mucho u omitir hacerlo en esta faceta de la formación universitaria. El profesorado es pieza clave, porque tiene la inmediatez del día a día con el alumnado. Sin duda alguna es también la universidad en su conjunto quien colabora: desde las instalaciones materiales y el uso y cuidado que se les da, hasta el clima que se crea en las cafeterías, pasando por las actividades culturales que se promueven, etc.

Contemplar la universidad desde la perspectiva de la formación ofrece interesantes virtualidades desde nuestro punto de vista, ya que es núcleo genuino y esencial de la institución. Formación intelectual, lógicamente, pero que atiende a todos los demás aspectos que el concepto de formación implica: educación estética, afectiva, moral y social o cívica.

La preparación para el trabajo profesional es un tema candente en el planteamiento actual sobre el sentido y misión de la universidad. Tomando las competencias profesionales como concreción actual de esa preparación, se puede entroncar con la tradición de la formación universitaria, lo

4. La enseñanza universitaria genuina es aquélla que capacita para el diálogo, ayuda a pensar juntos. Como dice MacIntyre: «It is a familiar truth that one can only think for oneself if one does not think by oneself» ([1987], «The Idea of an Educated Public», p. 24, en Haydon [ed.], *Education and Values. The Richard Peters Lectures*, Londres, University of London Institute of Education).

que nos lleva a valorar aspectos tales como el rigor crítico, el interés libre de utilitarismos, saber preguntar, no quedarse en apariencias, descubrir que la verdad a veces se oculta y que hay que empeñarse en su descubrimiento, ser conscientes del riesgo de la autosuficiencia o de valorar en exceso el criterio propio, saber que no se sabe todo y que la oscuridad se detecta desde la luz, aprender a juzgar por cuenta propia con criterio formado, tener convicciones desde las que dialogar sin temer la argumentación, aprender a sugerir más que afirmar, tener un sentido profundo de la dignidad de la persona y de la convivencia social, la mentalidad de servicio, etc.: todas ellas cualidades del universitario que requieren conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas que hay que desarrollar.

Merece atención en la tarea universitaria, por su relación con la dimensión social de la educación, esa especial sensibilidad hacia todo lo que se refiere a la dignidad humana y a la convivencia social: la consideración de todo ser humano según la dignidad que le es debida y nunca sólo como medio; que un ser humano vale más que todo el mundo material; aprender a vivir públicamente la libertad: evitar el anonimato; buscar el bien común, que no es sólo el bien de una mayoría; aprender a dar y compartir lo que se tiene; a tratar de preservar y perfeccionar la naturaleza, abrirse a una ecología humanista; etc.

En la vida de una persona los años universitarios son un período de tiempo especial, también desde el punto de vista de la suscitación de su conciencia cívica. Para muchos estudiantes, es el tiempo en el que alcanzan la mayoría de edad legal o la acaban de estrenar, y por tanto son ciudadanos de pleno derecho, aunque su vida sigue siendo en muchos casos, al menos en nuestro panorama más próximo, dependiente de sus familias. Sería un error pensar que sólo son ciudadanos los que han acabado sus estudios (cfr. Fernández, 2005). Los estudiantes universitarios tienen una misión cívica que cumplir en sus condiciones actuales, como la tienen los profesores, los investigadores o el personal de administración y servicios de una institución universitaria y que cada cual desempeña según su saber y entender.

Los universitarios de hoy son los profesores de primaria y secundaria del mañana: ésta ya es una responsabilidad social considerable que hay que tener en cuenta. Pero la cuestión de la educación cívica de los alumnos pide que se plantee la misión y conciencia cívica de los profesores en su ejercicio profesional y también la de los fines de la universidad como un todo: qué criterios se siguen en los temas realmente importantes como la elección de asignaturas que se requiere cursar como obligato-

rias, qué se enseña y cómo se enseña, cómo se valora y evalúa a los estudiantes, cómo se estructuran los programas de estudio, qué criterios se siguen en la contratación y promoción del profesorado, qué temas elige el profesorado en su investigación y docencia, cuáles son los criterios de admisión de alumnos, etc. (Langseth y Plater, 2004).

La tan traída y llevada crisis de la universidad, en el fondo apunta a la necesidad de repensar su identidad acaso algo perdida o borrosa en sus contornos. La dificultad, como en tantos ámbitos, es saber qué o quiénes somos, para poder serlo. ¿Cómo podríamos saber lo que nos conviene sin saber quiénes somos?

Podríamos decir con certeza que la dimensión social está de algún modo presente en cada una de las facetas de la misión que la universidad tiene. O lo que es lo mismo, la libertad y la responsabilidad universitarias se expanden, viviéndolas cotidianamente, haciéndolas operativas en todas las actividades académicas. Es decir, en el desarrollo de la investigación básica y aplicada; cultivando la ciencia, con la integración ordenada de los nuevos saberes; en el desarrollo de la docencia como comunicación de conocimientos, que hoy acoge la incorporación de las nuevas tecnologías para mejorarla; y en la formación de profesionales como personas íntegras, con sentido de servicio a la sociedad y estímulo para mejorar su competencia.

Así las cosas, se ve con claridad el papel que las universidades pueden desempeñar en la consolidación de la conciencia cívica de los estudiantes universitarios. Papel que hoy día, sin ser alarmistas, se hace urgente. Conceptos clásicos como: libertad, verdad, etc., que están incluso en los escudos o lemas de muchas universidades, han perdido parte de su profundidad, significado y sentido, también entre los miembros de la comunidad académica; de ahí que convenga trabajar en su redescubrimiento. La universidad ejerce, lo quiera o no, un papel clave en las sociedades del conocimiento en que vivimos, en la formación de sus ciudadanos por medio del fomento del pensamiento racional, la búsqueda de la verdad, la investigación e innovación constante, etc. Sin ninguna duda, hay acuerdo general en que las universidades pueden y deben ser agentes de transformación social: todo un reto para quienes estamos implicados en esa tarea, que no siempre se cumple.⁵

5. Cfr. el artículo de Egerton, M. (2002, pp. 603-620), quien señala, basándose en un estudio empírico, la escasa influencia que tiene la Educación Superior en la suscitación del compromiso cívico en los estudiantes jóvenes y maduros.

¿Cómo promover esa finalidad social de la universidad?, o, yendo más allá, ¿qué es y cómo se genera la conciencia cívica, el compromiso cívico? ¿Qué significa hoy civismo? ¿Es sólo o sobre todo sentido de pertenencia a un grupo?

Si nos preguntamos (Naval, Ugarte y Herrero, 2003) qué rasgos deben caracterizar al ciudadano europeo del siglo XXI a quien desde la universidad debemos ayudar en su formación, la respuesta apunta a caracterizarlo, en los estados democráticos, por los derechos subjetivos que puede exigir del Estado. La ciudadanía garantiza así al individuo un ámbito de elección dentro del cual la coacción está ausente.

Ahora bien, el ciudadano se caracteriza por los derechos de participación política. Estos no garantizan sólo la libertad de coacción externa sino la participación en un espacio público que le convierte en sujeto responsable de una comunidad.

Se trata por tanto de recuperar un modo de ser del ciudadano en el que quepan las diferencias dentro de una sociedad pluralista e intercultural, así como dentro del marco que nos ofrece la globalización, y para cuya consecución es cuestión clave aprender y querer participar.

Si atendemos al concepto de *ciudadanía europea* habría que decir que esa misma noción es un concepto controvertido, y que los distintos organismos europeos, especialmente la Comisión Europea, están luchando por que sea una realidad. Se enuncia como una forma de ciudadanía democrática, que sin duda es problemática, y se reconoce que la tarea de forjarla llevará su tiempo, aunque cabe la duda de si llegará a ser una realidad plena dada la pluralidad que encierra Europa en sí misma.⁶ En esta misma línea, el desafío del Espacio Europeo de Educación Superior es un reto no exento de dificultades, como estamos viendo en estos últimos tiempos.

Este concepto de ciudadanía europea está definido en el Tratado de Maastrich (1993, art. 8), el Tratado de Amsterdam (1997, art. A) y el documento *Education and Active Citizenship in the European Union* (1998), de la Comisión Europea. Los principios de ciudadanía europea que se señalan en ellos están «basados en los valores compartidos de interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo» (Comisión Europea, 1998, p. 16).

¿Cuál es la meta que se propone para el ciudadano europeo? Suscitar ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables. Los

6. Algunos llegan a hablar de una Europa de los Pueblos en el ámbito universitario.

valores que deben estar en la base de todo el proceso son: democracia, derechos humanos, paz, libertad e igualdad.

Se destaca especialmente, tanto en los textos de organismos internacionales aprobados en los últimos años, como también en la investigación, el aspecto de responsabilidad o compromiso cívico activo de la ciudadanía. En las sociedades democráticas todos somos corresponsables de lo que sucede.

A partir del análisis de los textos emanados de los organismos internacionales sobre los derechos humanos, se puede comprobar que uno de los rasgos definitorios de los ciudadanos es su compromiso activo con el ejercicio de esos derechos humanos: es el mejor instrumento para afianzar cualquier aspecto de la vida democrática. Me refiero aquí concretamente a algunas de las declaraciones de organismos internacionales tales como: el artículo 21 de la Declaración Universal de Derechos Humanos;⁷ el artículo 25.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos;⁸ la Declaración y Programa de Acción de Viena; el artículo 29.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos⁹ y la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de 1994.

Como síntesis, diría que el ciudadano al que hay que apuntar en este siglo XXI desde la universidad podría caracterizarse como alguien: a) que participa, no es indiferente; indaga causas, porqués; b) que está orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; y c) que tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personales.

Todo un horizonte en la educación para la ciudadanía democrática actual en y desde la universidad, que en su desarrollo tendrá que incluir sin ninguna duda una dimensión de conocimientos políticos¹⁰ basada en el estudio de principios básicos de derecho, política, etc., y que también tendrá que incluir la oportunidad de realizar un aprendizaje en la práctica de servicio activo en la comunidad, como base para favorecer la

7. Se reconoce que «toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país».

8. Se afirma que «todos los ciudadanos gozarán [...] de los siguientes derechos y oportunidades: [...] votar o ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores».

9. Se reconoce que «toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad».

10. Cfr. para una información adecuada en este punto la web de la American Political Science Association en el apartado de *Civic Education & Engagement*, <<http://www.apsanet.org>>.

participación cívica, así como el desarrollo de las virtudes y habilidades sociales.¹¹

Son muchas las experiencias que podrían mencionarse aquí como prácticas fructíferas a partir de las que repensar nuestra situación concreta en la universidad y sacar consecuencias. No se trata en ningún caso de elaborar un recetario sacado de contexto, sino de indicar la orientación que se sigue.¹²

De las diversas metodologías que se están llevando a cabo, voy a centrarme en la utilización del *service learning*, que en estos últimos años ha tenido especial desarrollo, primero en los Estados Unidos y después en el Reino Unido y el resto de Europa (cfr. Annette, 2000) dando lugar a algunas estrategias valiosas como la denominada *Campus Compact*.

3.2 La metodología del *service learning* (programas de servicio: aprendizaje servicio) y la experiencia del *Campus Compact*

3.2.1 Programas de aprendizaje servicio

Uno de los aspectos de la educación cívica actual, que ha tenido un gran impulso en los últimos años, especialmente en los Estados Unidos, como medio para promover la participación de los jóvenes y adolescentes –tanto en la enseñanza media como superior–, son los programas y actividades de servicio a la comunidad (Furco y Billing, 2002; Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski, 2001; y Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002).

La expresión inglesa *service learning* viene a subrayar el enfoque educativo que estas actividades de servicio tienen, en las cuales los estudiantes aprenden y maduran moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que

11. Puede ser de interés apuntar aquí la nueva *Newsletter* creada por *citizED project* (admin@citized.info). En el verano 2005 se lanzó una nueva revista impresa: *Journal of Citizenship and Teacher Education*, enfocada directamente a estos temas. Actualmente su denominación es: *Citizenship, Teaching and Learning*.

12. Sin entrar en su estudio, cabría mencionar la realización en Europa del proyecto «Las universidades como lugares de ciudadanía y de responsabilidad cívica» auspiciado por el Consejo de Europa que presentó su informe final en febrero de 2002, elaborado por M. F. Plantan. Está accesible en la web de Consejo de Europa <www.coe.int>. Cfr. la parte final del informe, capítulos 8 a 10 donde trata de los estudiantes y su responsabilidad cívica, y la pedagogía democrática y la promoción del compromiso cívico. Cfr. otra publicación del Consejo de Europa: Bergan, S.; Persson, A.; Plantan, F.; Musteata, S.; y Garabagiu, A. (2004): *The university as res publica. Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*.

implican conocimientos, están integradas ordinariamente en el currículum académico y a la vez acuden a socorrer necesidades sociales.

De este modo, las actividades de servicio a la comunidad se presentan como una contribución innovadora a la educación cívica (Koopman, 2003, p. 3); pero la realidad es que en nuestro ámbito cultural más próximo, tenemos una larga tradición y práctica de estas actividades, que sin embargo no reciben esta denominación, ni se integran de manera explícita en los programas o en los certificados de estudios.

El reto consiste en que estas actividades no queden aisladas del resto del contexto educativo del alumno: saber conectar e integrar la educación cívica en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve. Favorecer que en el contexto curricular de la educación para la ciudadanía haya un lugar para la reflexión y el análisis, persistiendo en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad en la que viven los alumnos, dándose cuenta de que son problemas públicos, de todos, y requieren la colaboración de todos, en la medida adecuada, para ser resueltos.

Es una importante tarea educativa aprender a participar sabiendo descubrir la existencia de diversos modos y formas de hacerlo según las distintas circunstancias, preparación, grado de responsabilidad o delegación, etc. del asunto de que se trate.

Es así como se logra crear una cultura cívica, primero en la escuela y después en la Educación Superior, en alumnos y en profesores, que se plantean las causas de los problemas sociales y obran en consecuencia (Campus Compact, 1999a y b; Ehrlich, 2000).

Estas actividades de servicio implican un enfoque de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico, para enriquecer el aprendizaje, fomentar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. Hay evidencias de que con este enfoque los resultados docentes mejoran, al igual que las relaciones humanas entre los alumnos y profesores; descienden los problemas de conducta; se incrementa la motivación para el aprendizaje, así como el sentido de responsabilidad cívica y la atención de los estudiantes; en fin, se consigue una visión más positiva en los miembros de la comunidad escolar (Veldhuis, 2000).

Revisando la literatura pedagógica existente sobre esta cuestión,¹³ que es amplia en las últimas décadas, especialmente en el ámbito an-

13. Cfr. La tesis doctoral realizada por A. Martínez-Odría (Universidad de Navarra, 2005) *Service-learning o aprendizaje servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado* (en proceso de publicación).

glosajón –1989 es una fecha histórica en este sentido–, se comprueba que se utilizan con cierta flexibilidad las expresiones *aprendizaje servicio* (*service learning*) y *aprendizaje activo* (*active learning*) en la comunidad, aunque no hay unanimidad en la traducción castellana, siempre en el marco más genérico de una educación para la ciudadanía democrática. Como Barber apunta (1992), la educación cívica y el aprendizaje servicio son un factor clave en la promoción y mantenimiento de la virtud cívica y de la participación social o para desarrollar una política con sentido (Wuthnow, 1998; Lerner, 1997).

Son abundantes los proyectos de investigación que se han desarrollado recientemente para estudiar los resultados de distintas prácticas de democracia deliberativa llevadas a cabo, tanto en el ámbito local como más amplio, lo que permite realizar comparaciones en los resultados. Por citar algunos, en el Reino Unido podríamos mencionar, como parte del programa de investigación del ESRC sobre «Democracia y participación», los proyectos llevados a cabo por Lowndes, Pratchett y Stoker bajo el título «El efecto local: gobierno local y participación cívica», y el promovido por Barnes y otros: «Poder, participación y renovación política». Ambos proporcionan datos de interés sobre las fortalezas y debilidades de las nuevas estrategias en educación para la ciudadanía, y un estudio de su impacto en el ámbito local y en la comunidad política (Annette, 2000).

Un hecho para tener en cuenta que aportan estos estudios, y que es experiencia común, es el relativo alto nivel de participación de los jóvenes en actividades de voluntariado y en cambio el bajo nivel de participación en los procesos políticos: el nivel de abstención en las votaciones políticas es un dato entre otros. Sin embargo, y a pesar de los múltiples estudios empíricos realizados (Crewe *et al.*, 1991; Dean y Melrose, 1999), parece conveniente profundizar más en las complejas actitudes políticas de los jóvenes si queremos contribuir a establecer formas más efectivas de participación política para ellos.

Frazer (1999), que fue la editora en 1999 del volumen que la *Oxford Review of Education* dedicó monográficamente a la educación para la ciudadanía (vol. 25, números 1 y 2), identifica seis tipos de «antipatía hacia la política» que conducen a una hostilidad hacia la educación política. Apunta que la razón de esa aversión puede estar en parte en una enseñanza política centrada casi en exclusiva en la transmisión de tradiciones y conocimientos sin incluir esa necesaria dimensión de participación activa en la comunidad, que está asociada a las actitudes y habilidades necesarias para ser ciudadano.

¿Cómo surge aquí el aprendizaje servicio en el marco de una educación cívica y de una ciudadanía activa? Estamos siendo testigos de un creciente movimiento de educadores, estudiantes, políticos, líderes de comunidades, que proponen algún tipo de aprendizaje servicio en la comunidad como un elemento clave para llevar a cabo una educación para la ciudadanía que tenga pleno sentido. Esto es fruto de reconocer la importancia de la participación en la sociedad civil y del aprendizaje en la comunidad como elementos importantes de la educación cívica.

Ian Davis, en un estudio llevado a cabo en el año 2000 con alrededor de 700 maestros, concluía que el *service learning* es un método educativo que proporciona una experiencia de aprendizaje estructurada en el ámbito de la participación ciudadana que puede llevar al desarrollo de las habilidades necesarias para ser un ciudadano activo. Puede facilitar también la adquisición de conocimientos políticos y hábitos que conducen al desarrollo personal y a la virtud cívica.

En el Reino Unido, el *Community Service Volunteers* (CSV), especialmente en su programa sobre educación para la ciudadanía, que dirige John Potter, lleva trabajando durante varios años con escuelas, universidades y comunidades para establecer programas de aprendizaje servicio eficaces (por ejemplo el estudio llevado a cabo por Mitchell, 1999). El mayor interés es no quedarse reducidos al mundo de la escuela y dar el paso a la universidad (Annette, 1999).

En los Estados Unidos, desde 1970, se ha desarrollado un movimiento creciente a favor del *service learning* apoyado sobre los principios que ha promovido el movimiento del *aprendizaje experiencial* (*experiential learning*) tanto en las escuelas como en la Educación Superior (Bringle, Games y Malloy, 1999; Jacoby, 1996; Zlotkowski, 1999). La National Society for Experiential Education (NSEE) es una organización nacional que promueve el *service learning* tanto en las escuelas como en la Educación Superior (*community colleges* y universidades), y la American Association for Higher Education (AAHE) facilita la puesta en práctica de innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje dentro de la Educación Superior, que incluyan el *service learning*.

Además, el Center for Community Service and Learning de la Universidad de Michigan publica una revista importante en esta área, y el National Service Learning Clearinghouse de la Universidad de Minnesota proporciona acceso a gran cantidad de recursos de investigación. Por otro

lado, la Corporation for National Service, fundada en 1993 por el National and Community Service Trust, facilita dinero federal para promover el *service learning* en las escuelas e instituciones de Educación Superior.

También la AAHE, con la dirección de Edward Zlotkowski, publicó varios volúmenes de análisis teórico y estudio de casos sobre el *service learning*. Un ejemplo, es la obra de Erickson y Anderson, *Learning with the Community: Concepts and Models for Service Learning in Teacher Education* (1997) que pretende servir de ayuda para introducir el *service learning* en la formación de maestros.

La investigación llevada a cabo en los Estados Unidos y en el Reino Unido para evaluar los resultados (*learning outcomes*) obtenidos con la utilización del *service learning* es desigual: mientras en los Estados Unidos ha habido importantes proyectos que analizan tanto escuelas (K-12) como *colleges* y universidades, en el Reino Unido son más bien escasos. En los Estados Unidos también es interesante el número de tesis doctorales promovidas que evalúan los resultados de aprendizaje del *service learning* (Furco, 1997), reseñadas al menos en parte en la web de la National Service Learning Clearinghouse: <www.nicsl.coled.umn.edu/res/bibs/imps.htm>.

Eyler y Giles de la Vanderbilt University (Estados Unidos) llevaron a cabo un proyecto que tuvo trascendencia posterior al tratar de examinar la variedad de resultados de aprendizaje que con el *service learning* se pueden promover y los diversos tipos de programas de *service learning* (Giles y Eyler, 1994, Eyler y Giles, 1999). En la misma línea está también el trabajo realizado por Astin y sus colegas en el UCLA Higher Education Research Institute estudiando los efectos del *service learning* en alumnos universitarios (Astin y Sax, 1998, Astin, 1999).

La Rand Foundation (una institución que promueve la investigación sin fines lucrativos) publicó hace unos años un informe que también cabe destacar aquí: «Coupling Service and Learning in Higher Education: The Final Report of the Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program», que fue financiado por la Corporation for National Community Service (Rand Foundation, 1998).¹⁴

14. Según el Informe, «Results reveal that students in service learning courses compared to those in similar courses without a service component report larger gains in civic participation (especially intended future involvement in a community service) and life-skills (interpersonal skills and understanding diversity) [...] A conservative conclusion is that participation in service learning does not appear to slow or hinder student learning and development and carries some modest benefits, particularly in the area of civic and life skills. A less conservative conclusion is that service learning may carry stronger positive effects on certain students when specific elements are in place, especially strong links between course content and service experience» (*Rand Education*, 1998, XVI-XIX).

La creación de la European Service Learning Association (ESLA) abrió una puerta en Europa al tema (<<http://www.esla.info/html/main.html>>). En diferentes comunidades autónomas, desde el 2002, se vienen desarrollando actividades.

3.2.2 *Campus Compact*

Una puesta en escena a gran nivel de la metodología del *service learning* en los campus de los Estados Unidos es la experiencia del *Campus Compact*. Se trata de una coalición nacional formada por unos 1000 *colleges* y universidades (públicas y privadas) procedentes de más de 50 Estados, además de algunos miembros internacionales que, con sus rectores a la cabeza, se han comprometido en el logro de la misión cívica de la Educación Superior. Para hacer efectivos esos fines, *Campus Compact* promueve el servicio a la comunidad como ayuda a los estudiantes para adquirir disposiciones y habilidades cívicas, fomenta la relación entre los campus y sus entornos, y ofrece el apoyo necesario a los profesores que buscan integrar temas de interés público en su docencia e investigación.

Los rectores de estas instituciones son de la opinión de que creando un entorno en el campus que sea favorable al compromiso con el servicio a la comunidad, los *colleges* y universidades pueden preparar mejor a sus estudiantes para ser ciudadanos activos, comprometidos e instruidos, que serán líderes en sus comunidades.

En la web de *Campus Compact* puede encontrarse una información completa acerca de sus miembros, fines, actividades, etc.: <<http://www.compact.org>>.

Todas estas instituciones universitarias promueven entre sus miembros (rectores, profesores, personal de administración y servicios, alumnos) una renovación de la misión de la Educación Superior, que implica no solo el desarrollo cívico de los estudiantes, sino un modo de enfocar toda la vida universitaria como promotora activa de la vida social.

El plan estratégico elaborado por *Campus Compact* para el período comprendido de 2001 a 2005 señalaba cinco fines (<www.compact.org/aboutcc/strategic_plan.html>):

- a) Crear entre el gobierno, la fundación de *Campus Compact*, la Educación Superior y los líderes corporativos, un entorno que colabore y

- facilite el compromiso cívico de la Educación Superior. Incrementar la visibilidad nacional y estatal de *Campus Compact* y su influencia.
- b) Profundizar en la comprensión de la Educación Superior, de por qué y cómo ser un campus comprometido (subrayando el compromiso de los rectores con la responsabilidad cívica y la Educación Superior).
 - c) Incrementar la cantidad y calidad del *service learning* y el compromiso cívico en los miembros de *Campus Compact* proporcionándoles servicios que amplíen las posibilidades del campus.
 - d) Fortalecer el compromiso cívico incrementando la capacidad de establecer relaciones entre comunidades e instituciones de Educación Superior.
 - e) Desarrollar e incrementar la capacidad organizativa de *Campus Compact* a nivel nacional y estatal con el fin de que sea líder indiscutible en el ámbito de la educación cívica.

Para el desarrollo de estos planes, *Campus Compact* recibió de la *Carnegie Corporation* en mayo 2002 una sustanciosa ayuda económica que se extendió en años posteriores, con el fin de preparar documentación, difundir buenas prácticas sobre qué debe ser un campus comprometido («engaged») y realizar un notable esfuerzo para ampliar este compromiso cívico a otras instituciones de Educación Superior. La preocupación de fondo es cómo promover una cultura del compromiso, por lo que el proyecto tuvo como núcleo los «indicadores de compromiso» (*indicators of engagement*): IOEP, *Indicators of engagement Project*. Se puede encontrar información actualizada sobre ellos en: <<http://www.compact.org/indicators/summary-revised.html>>.

¿Cuáles son esos indicadores de compromiso? Se señalan trece: misión de la institución; liderazgo administrativo y académico; asignación de recursos externos; disciplinas, departamentos y trabajo interdisciplinar; papel de los profesores y premios; asignación de recursos internos; voz de la comunidad; mecanismos de apoyo (estructuras de apoyo y recursos); desarrollo (carrera profesional) de los profesores; integración y complementariedad de las actividades de servicio a la comunidad; pedagogía y epistemología (enseñanza y aprendizaje); foros para favorecer el diálogo público; voz de los estudiantes.

El trabajo que se lleva a cabo se centra en: a) visitar *colleges* para identificar, documentar y difundir buenas prácticas de compromiso cívico en cada tipo de institución; y b) publicar monografías con modelos de compromiso con la comunidad.

La Declaración de principios de los rectores de *Campus Compact* fue redactada en 1999 por Thomas Ehrlich y Elizabeth Hollander, a partir de las sugerencias que les hicieron llegar algunos rectores como Derek Bok (Harvard University), Dolores Cross (Brown College), John DiBiaggio (Tufts University), Claire Guadiani (Connecticut College), Stanley Kennedy (Stanford University), Charles Knapp (Aspen Institute), Edward Malloy (University of Notre Dame) y Eduardo Padrón (Miami-Dade Community College). Desde entonces, cada vez son más los campus que han firmado la Declaración.¹⁵

Son muchas las realizaciones prácticas que se podrían señalar debido al desarrollo que ha tenido esta iniciativa en estos últimos años. Mencionaré sólo dos redes de universidades. Quien lo desee puede acceder a una mayor información de la estrategia usada acudiendo a las páginas web correspondientes.

Me refiero a:

- a) Florida *Campus Compact*: <<http://www.floridacompact.org>>.
- b) Indiana *Campus Compact*: <<http://www.indianacampuscompact.org>>.

El *Florida Campus Compact* incluye una variedad enorme de programas: congresos, programas de formación, consultoría, formación del profesorado, becas, premios a programas de servicio de excelencia, contratación de personal para promover estas actividades, becas de viaje, etc. El calendario anual de actividades dinamiza la vida de los campus. También hay actividades para implicar a las familias.

Indiana Campus Compact es un consorcio de más de treinta *colleges* y universidades que promueven en todo el Estado el servicio a la comunidad y programas de servicio. Comenzó en 1993 tomando como base una coalición existente en torno a actividades de voluntariado, con seis miembros fundadores (Butler University, DePauw University, Earlham College, Indiana University, The University of Notre Dame y Valparaiso University). Más tarde se consolidó oficialmente como *Indiana Campus Compact* (ICC). Desde entonces ha tenido una gran expansión.

15. Algunas publicaciones clave de este proyecto, son: *Introduction to Service-learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty* (2ª ed., 2003); Gelmon, Holland y Driscoll, 2001, *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*; Battistoni, 2001, *Civic Engagement Across the Curriculum. A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*; Battistoni, Gelmon, Saltmarsh, Werg, 2003, *Engaged Department Toolkit; Fundamentals of Service Learning Course Construction*, 2001. Cfr. Anexo.

En abril de 2005, ICC junto con Butler University, convoca el 4º congreso de estudiantes sobre *Service Learning*. También en este caso son de interés las publicaciones realizadas, el texto de muchas de las cuales se puede obtener a través de Internet.

Un recurso valioso, entre muchos otros, que *Campus Compact* ofrece, es poner a disposición de todo aquél que quiera acceder a ellos programas de *service learning* y de asignaturas desarrolladas con este enfoque.¹⁶ Si clasificamos los programas por materias, encontramos, por ejemplo, interesantes aportaciones en el campo de la Antropología, Ciencia Política, Psicología, Sociología, etc.

Sin duda alguna, la información es muy rica y es fácil perderse en ella. Espero que estas páginas ayuden precisamente a introducirse y orientarse, y sirvan de guía para nuevas actividades en nuestros propios campus, donde seguro que también se están llevando a cabo muchas y valiosas actividades en esta línea, aunque a veces puede faltar una estructuración y organización adecuadas.¹⁷

3.3 Conclusión

Hoy en día que en general somos –a decir de Chesterton–¹⁸ muy *concéntricos*, vivimos cada cual en nuestro mundo y el mundo del vecino nos importa relativamente poco –no llega ni a rozar, en ocasiones, el extremo de la esfera concéntrica de nuestro yo–, en este momento, es especialmente acuciante la necesidad de desarrollar programas como los descritos en estas líneas.

16. Algunas fuentes valiosas a las que es posible acceder a través de la web son < <http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>: a) *Service Learning Home*; b) *Robin's Guide to College and University Service Learning Programs*, incluye enlaces a cursos y programas online; c) *UNOmaha Service Learning Academy Courses*, incluye programas y resúmenes de cursos; d) *American Association of Community Colleges' Service Learning Clearinghouse*, desde donde se puede solicitar gratuitamente programas de *service learning* de diversas disciplinas.; e) *National Campus Compact Syllabi Project*, incluye centenares de programas de *service learning* <<http://www.compact.org/syllabi>>; f) *California Polytechnic State University*, ofrece una amplia colección de programas ordenados por materias; g) *Clemson University*, contiene una base de datos de programas de *service learning*.

17. Quisiera mencionar una experiencia de la que he sido testigo directo durante estos últimos años: el movimiento estudiantil de Universitarios por la Ayuda Social (UAS).

18. Chesterton en su *Autobiografía* ([2003], Barcelona: Acanalilado, p. 165) dice de sí mismo: «era un pesimista [...]; era básicamente un escéptico, es decir un hombre sin base, alguien que desconfía del ser humano mucho más que de Dios. [...] Admitía no sentir entusiasmo por nada, pero en todo eso era concéntrico».

El *Service Learning* y el *Campus Compact* se nos presentan, en el orden metodológico y organizativo, como experiencias fructíferas, medios que nos pueden ayudar a realizar la misión cívica de la Universidad y a recuperar la dimensión social de la vida humana.

Una reflexión que se hace presente aquí de modo ineludible (cfr. Naval, 2004) es la consideración de que no hay políticas, estrategias o sistemas educativos universales, sino que conviene adecuarlos siempre a las tradiciones de las que partimos –tanto en el ámbito sociológico, como psicológico–. La necesidad de contar con un marco teórico común, especialmente en el ámbito de la educación cívica, desde el que potenciar la diversidad, no contradice lo dicho. Es una de las exigencias educativas de la diversidad en el mundo contemporáneo.

Se indaga hoy con interés, también en contextos educativos, en busca de las llamadas buenas prácticas, que puedan ser exportables de unos lugares a otros; también se intenta definir indicadores de calidad y objetivos de aprendizaje que puedan orientar la actuación educativa. Como es obvio, estos procesos tienen un gran interés, siempre que se sitúen en el lugar que les corresponde: son experiencias, con sus ventajas y sus inconvenientes. Esta es la naturaleza del saber educativo (cfr. Altarejos y Naval, 2004): un saber fundamentado en la experiencia, dependiente de la subjetividad, que tiene carácter contingente, posee una certeza relativa y su verdad es gradual: nos movemos en el terreno de lo mejor y lo peor, no de las verdades absolutas.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, J. (2004), «Hacia un nuevo modelo de persona universitaria», en PARRA, F. (ed.), *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Madrid, Entrelíneas, pp. 311-316.
- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004), *Filosofía de la educación*, Pamplona, EUNSA, 2ª ed.
- ANNETTE, J. (1999), «Citizenship and Higher Education», en D. LAWTON y R. Gardner (eds.), *Values in Education*, Londres, Kogan Page.
- ANNETTE, J. (2000), *Civic Participation and Education for Citizenship*, comunicación presentada en Political Studies Association, UK 50th Annual Conference, Londres.
- ARTHUR, J. y BOHLIN, K. (eds.) (2005), *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*, Londres y Nueva York, Routledge Falmer.

- BARBER, B. (2000), *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona, Paidós.
- BARBER, B. (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education.
- BERGAN, S.; PERSSON, A.; PLANTAN, F.; MUSTEATA, S. y GARABAGIU, A. (2004), *The university as res publica, Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- BERNAL, A. (ed.) (2000), *El voluntariado. Educación para la participación social*, Barcelona, Ariel.
- BERRY, H. y CHISHOLM, L. A. (1999), *Service Learning in higher education around the world. An initial look*, Nueva York, International Partnership for Service Learning.
- BINGLE, R. y MALLOY, E. (eds.) (1999), *Colleges and universities as citizens*, Needham Heights, Allyn and Bacon a Viacom Company.
- BRICALL, J. M. (2000), *Informe Universidad*, Madrid, CRUE.
- BUCHANAN, A.; BALDWIN, S. y RUDISILL, M. (2002), «Service Learning as Scholarship in Teacher Education», *Educational Research*, núm. 31, 8, pp. 30-36.
- BUXARRAIS, R. (1997), *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- CAMPBELL, J. (2001), *K-H-community partnerships. Working toward deeper collaboration between schools, higher education, and communities*, Indianapolis, Indiana Campus Compact.
- CAMPUS COMPACT (1999a), *The presidents' declaration on the civic responsibility of higher education*, Providence, Campus Compact.
- (1999b), *Service matters. The engaged campus*, Providence, Campus Compact.
- COBO, J. M. (2003), «Formación universitaria y educación para la ciudadanía», *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *Ciudadanía y educación*, pp. 359-375.
- COLBY, A.; EHRLICH, TH.; BEAUMONT, E. y STEPHENS, J. (2003), *Educating citizens. Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibilities*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CONSEJO DE EUROPA (1997), *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave*, DECS/CIT 27 anexo III, Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural.
- (1998), *Education for Citizenship. The Basic Concepts and Core Competentes*, DECS/CIT (98) 7 def., Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural.
- (1999), *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizen*, Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural.

- CRAIG, G.; TAYLOR, M.; SZANTO, C. y WILKINSON, M. (1999), *Developing local compacts*, J. Rowntree Foundation. Extraído de <<http://www.jrf.uk.knowledge/findings/socialpolicy/239.asp>>.
- CREW, I. (1997), *Citizenship and Civic Education*, Londres, Citizenship Foundation.
- CRICK, B. (1999), «The presuppositions of Citizenship education», *Journal of Philosophy of Education*, núm. 33/3, pp. 337-352.
- (2000), *Essays on Citizenship*, Londres y Nueva York, Continuum.
- DAHRENDORF, R. (2000), *Universities after communism*, Hamburgo: Korber-Stiftung.
- DE RIDDLER-SYMOENS, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, 4 volúmenes, vol. 2. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- DUCKENFIELD, M. y WRIGHT, J. (2001), *Pocket Guide to Service Learning*, Clemson, NDPC.
- EGERTON, M. (2002), «Higher education and civic engagement», *The British Journal of Sociology*, núm 53 (4), pp. 603-620.
- EHRLICH, T. (2000) (ed.), *Civic responsibility and higher education*, Arizona, Orynx Press.
- ESCOTET, M. A. (1990), «Visión de la universidad del siglo XXI: Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186, pp. 211-228.
- EUROPEAN COMMISSION (1998), *Education and active Citizenship in the European Union*, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- FERNÁNDEZ, O. (2005), «Towards European Citizenship through Higher Education?», *European Journal of Education*, núm. 40/1, pp. 59-68.
- FRAZER, E. (1999), *Citizenship Education –The Advisory Group on Education and the Prospects for Curriculum Reform in England*, PSA Conference Paper.
- FURCO, A. (1997), *School Sponsored Service Programmes and the Educational Development of High School Students*, PhD, Berkeley, University of California.
- FURCO, A. y BILLING, S. H. (2002), *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, Information Age Publishing.
- GALURA, J. A.; PASQUE, P. A.; SCHOEM, D. y HOWARD, J. (2001), *Engaging the Whole of Service Learning. Diversity and Learning Communities*, Michigan, University of Michigan.
- GELMON, S.; SHERMAN, A.; GAUDET, M.; MITCHELL, C. y TROTTER, K. (2004), «Institutionalizing Service Learning across the university. International Comparisons», en *New Perspectives in Service Learning. Research to Advance the Field*, Greenwich, Information Age Publishing, pp. 196-217.

- GONZÁLEZ, M. y NAVAL, C. (2000), «Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década», en C NAVAL y J. LASPALAS (eds.), *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*, Pamplona, EUNSA, pp. 221-248.
- GURIN, P.; NAGDA, B. A. y LÓPEZ, G. (2004), «The benefits of diversity in Education for Democratic Citizenship», *Journal of Social Issues*, núm. 60/1, pp. 17-34.
- HOLLANDER, E. L.; SALTMARCH y ZLOTKOWSKI, E. (2001), «Indicators of Engagement», en L. A Simon y otros (eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.
- KERR, D. (2003), «Citizenship Education in England: The Making of a New Subject», on-line *Journal of Social Science Education*, 2, <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html>>.
- KYMLICKA, W. (2003), «La educación para la ciudadanía», *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós.
- LANGSETH, M. y PLATER, M. (eds.) (2004), *Public work and the academy. An academic administrator's guide to civic engagement and Service Learning*, Bolton, MA, Ankler Publishing Company.
- LLANO, A. (2003), *Repensar la Universidad: La Universidad ante lo nuevo*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN F. (2005), «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», en *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (230), pp. 63-83.
- NAVAL, C. (2000), *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona, EUNSA, 2ª ed.
- (2003), «Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual», *Revista de Educación*, núm. extraordinario *Ciudadanía y educación*, pp. 169-189.
- (2004), «¿Qué políticas y sistemas educativos para una educación cívica?», en VV.AA., *Educación y Democracia*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 201-219.
- NAVAL, C. y ALTAREJOS, F. (2000), «Educar para la participación», en J. L. GARCÍA GARRIDO (ed.), *La sociedad educadora*, Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, 2ª ed., pp. 226-244.
- NAVAL, C., PRINT, M. y VELDHUIS, R. (2002), «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», en *European Journal of Education*, vol. 37, Monográfico, Challenges for Citizenship Education in the New Europe, pp. 107-128.
- NAVAL, C., UGARTE, C. y HERRERO, M. (2003), «Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la ciudadanía de la Universidad de Navarra», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario *Ciudadanía y educación*, pp. 425-442.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1982), *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Revista de Occidente, Alianza Editorial.
- (1982), «Pedagogía y anacronismo», *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Revista de Occidente.
- PEARCE, N. y HALLGARTEN, J. (eds.) (2000), *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*, Londres, Institute for Public Policy Research.
- PLANTAN, M.F. (2002), *Rapport général final: Les universités comme sites de citoyenneté et de responsabilité civique*, <<http://www.coe.int>>.
- PUTNAM, R., FELDSTEIN, L. y COHEN, D. (2003), *Better together*, Nueva York, Simon and Schuster.
- RASINES, I. (2003), «Universidad y diversidad», *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, núm. 90, pp. 52-61.
- SMITH, S. (2000), «Morality, civics and citizenship: values and virtues in modern democracies», *Educational Theory*, núm. 50, 3, pp. 405-418.
- VELDHUIS, R. (2003), *The competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy*, <www.publiek-politiek.nl>.
- VOGELGESANG, L. J., DRUMOND M. y GILMARTIN, S. K. (2003), *How higher education is integrating diversity and Service Learning. Findings from Four Case Studies*, San Francisco, California Campus Compact.
- VV.AA. (2004), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Preparatorio del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, volumen monográfico *Bordón*.
- WARBURTON, J. y SMITH, J. (2003), «Out of the Generosity of Your Heart: Are We Creating Active Citizens through Compulsory Volunteer Programmes for Young People in Australia?», *Social Policy & Administration*, 37/7, pp. 772-786.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, M. (2002), *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy*, Boston, MA, Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association.
- YATES, M. y YOUMISS, J. (eds.) (1998), *Roots of Civic Identity. International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZLOTKOWSKI, E. (1999), *Pedagogy and Engagement*, en R. BRINGLE, R. GAMES y R.E. MALLOY (eds.), *Colleges and Universities as Citizens*, Boston, Allyn and Bacon.

Anexo

A. Información sobre *service learning*

- Corporation for National & Community Service: <<http://www.national-service.org>>.
- The Resource Center. Tools and Training for Volunteer and Service Programs: <http://www.nationalserviceresources.org/epicenter/PracSearch_nslc.php>.
- CIRCLE The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement: <<http://www.civicyouth.org>>.
- National Service-Learning Clearinghouse: <<http://www.servicelearning.org>>.
- Massachusetts Campus Compact. Service Learning Resources: <<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>.

B. Información sobre *Community Service*

- <<http://www.servicelearning.org/hehome/index.php>>.
- <<http://www.wsu.edu:8080/~circlek/service/service.html>>.
- <<http://www.princeton.edu/~svc/project>>.
- <<http://www.wright.edu/studentorgs/ministry/newman/projects.html>>.
- <<http://www.jhu.edu/~hr1/fsrp/volunteer.html>>.
- <<http://www.wusc.ca/campuses/institutional.asp>>.

C. Información sobre *Campus Compact*

1. <http://www.compact.org/>

- a) Secciones de la página web que pueden tener más interés:
 - *Member campuses, presidents, faculty, staff, and students.*
 - General Electric Partnership: financió el desarrollo de un modelo de *community service partnership* para favorecer el desarrollo de *reading skills and healthy lifestyles among at-risk youth.*
 - *Goals, benefits, best practices and tips.*
- b) Recomendaciones bibliográficas sobre compromiso cívico y *Engaged Campus*:

BATTISTONI, R. M. (2002), *Civic Engagement Across the Curriculum: A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*, Providence, RI, Campus Compact.

BRINGLE, R. G. y otros (eds.) (1999), *Colleges and Universities as Citizens*, Needham, MA, Allyn & Bacon.

EHRlich, Th. (ed.) (2000), *Civic Responsibility and Higher Education*, Phoenix, Arizona, Orynx Press.

- GELMON, Sh. B.; HOLLAND, B. A.; Driscoll, A.; SPRING, A. y KERRIGAN, S. (2001), *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*, Providence, RI, Campus Compact.
- HOLLANDER, E. y SALTMARSH, J. (2000), «The Engaged University», *Academe. Bulletin of the American Association of University Professors*, pp. 29-31.
- HOLLANDER, E.; SALTMARSH J. y ZLOTKOWSKI, E. (2002). «Indicators of Engagement», en L. A. SIMON, M. KENNY, K. BRABECK, y R.M. LERNER (eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers. <<http://www.soulofacitizen.org/articles/teachingforengagement.htm>>.
- LOEB, P. R. (2001), «Teaching for Engagement», *Academe. Magazine of the American Association of University Professors*.
- (2004), *The Impossible Will Take a Little While. A Citizen's Guide to Hope in a Time of Fear*, Nueva York, Basic Books.
- MAURRASSE, D. J. (2001), *Beyond the Campus: How Colleges and Universities Form Partnerships with their Communities*, Nueva York, Routledge.
- SIMON, L. A.; KENNY, M.; BRABECK, K. y LERNER, R. M. (eds.) (2002), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.

c) Más recursos:

- Learning In Deed: <<http://www.servicelearningcommission.org>>.
- Paul Loeb's Soul of a Citizen: <<http://www.soulofacitizen.org>>.
- Civic Practices Network: <<http://www.cpn.org>>.
- The Center for Democracy and Citizenship: <http://www.publicwork.org/3_0_res.html>.
- The Michigan Journal of Community Service Learning: <<http://www.umich.edu/~mjcs/>>.

2. **Colorado Campus Compact:**

<<http://ctl.colostate.edu/forums/2003Spring/CampusCompactPPT.pdf>>.

3. **Florida Campus Compact:**

<<http://www.floridacompact.org/calendar.html>>.

4. **Indiana Campus Compact:**

<<http://www.indianacampuscompact.org/>>.

5. **Massachusetts Campus Compact:**

<<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>.

4. El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica

Laura Campo
Universitat de Barcelona

4.1 Introducción

El aprendizaje servicio (APS) es una actividad compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje. Es una propuesta innovadora y a la vez parte de elementos muy conocidos y con gran tradición como el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores a cargo de las diferentes instituciones educativas. La innovación o la novedad no reside en las partes que componen el aprendizaje servicio sino en la estrecha vinculación del servicio y el aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente (Puig, 2006). Las actividades de APS tienen la característica del efecto *collage*: la suma de elementos conocidos hace nacer algo nuevo, con nuevas características y con una dimensión más amplia. Con ello, la definición de aprendizaje servicio es a la vez fácil y difícil. El primer adjetivo, fácil, es consecuencia de que este tipo de actividades tienen elementos muy conocidos por todos, muy familiares. El segundo adjetivo, difícil, reside en captar la idea de que el resultado de la combinación de aprendizaje más servicio es cualitativamente mejor que la simple suma de ambos aspectos.

Por ello, este texto tiene como objetivo analizar algunos antecedentes pedagógicos de las actividades de aprendizaje servicio, las propuestas que han servido de semilla para estas propuestas educativas. La pedagogía que desarrollaron Dewey y Makarenko resultan referencias imprescindibles por su hincapié en aspectos como la experiencia, las prácticas, el papel de la reflexión en la educación y la participación en los centros educativos.

En segundo lugar, analizamos el potencial lugar de estas experiencias en el marco actual de la universidad, en los discursos actuales de la misión de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

4.2 Dewey y Makarenko, dos referentes para el análisis de la metodología de aprendizaje servicio

Las experiencias de aprendizaje servicio unen en un único proyecto los contenidos académicos y la acción práctica en forma de servicio a la comunidad de manera que, a la vez que se aprende, se presta un servicio que da también lugar a nuevos aprendizajes que no es posible aprender de otra manera. Los dos pilares, el aprendizaje y el servicio, se alimentan el uno del otro haciendo mejorar ambos y fundiéndose en uno sólo. Estos proyectos tienen la característica inherente de la experiencia, del vivir lo que se aprende, de alguna manera, de un «manos a la obra» asegurado. El concepto de experiencia en educación fue muy trabajado por John Dewey,¹ quien no concebía el verdadero aprendizaje sin experiencia, sin vivencia. Se considera que aprender por experiencia es la manera como se pueden establecer conexiones entre la acción que se hace y la consecuencia que se recibe, no aprendizajes aislados sino un saber en un conjunto con sentido (Dewey, 1916).² La acción, la práctica, también es fuente de conocimiento de manera que no basta solo con trabajar la dimensión cognitiva de los alumnos ya que la manera de aprender es, en gerundio, haciendo. Las actividades de APS son claramente experienciales y buscan la superación de problemas reales o mejora de determinadas situaciones. Son proyectos que plantean retos que surgen al buscar soluciones o mejoras para situaciones concretas.

Pero la experiencia de la que habla Dewey, al igual que la experiencia que se vive en las prácticas de APS, no puede caer solamente en la mera acción ya que no cualquiera de estas deviene experiencia; así vemos que no toda experiencia, entendida principalmente como acción, es educativa. Solo aquella que, gracias al uso de nuestra capacidad cognitiva, nos permite establecer conexiones específicas entre lo que hacemos y sus consecuencias (Guichot, 2003).

1. John Dewey (1859-1952) filósofo y pedagogo norteamericano defensor del pragmatismo autor de obras como *La escuela y la sociedad* (1899), *Cómo pensamos* (1910), *Democracia y educación* (1916) y *Experiencia y educación* (1938).

2. La obra consultada es la editada en 1971.

En el desarrollo de las experiencias de APS vemos que se dan a la vez diferentes aspectos fundamentales: en primer lugar, hay un continuo ir y venir de la teoría a la práctica en las que los procesos reflexivos son determinantes para conseguir que los contenidos curriculares hagan mejorar la práctica que se lleva a cabo; en segundo lugar, a la vez la práctica hace entender mejor los contenidos curriculares; y finalmente, los aprendizajes devienen funcionales para la comunidad. Es por eso por lo que se da relevancia también a la reflexión, elemento imprescindible en el proceso para que la experiencia no sea simple acción; no se convierta una cadena de prácticas de ensayo/error sin más sentido; la reflexión cambia la calidad de la experiencia. A través de la reflexión se enriquece el significado de la experiencia. Ilustrando la importancia de la reflexión, Dewey (1916, p. 160) afirma que «el pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente». La reflexión sobre la experiencia modifica la misma y los valores que en ella se viven porque ésta deviene la aceptación de la responsabilidad de las consecuencias que se desprenden de la acción.

A su vez, la reflexión implica una preocupación por el resultado ya que existe cierta identificación con el destinatario (Dewey, 1916). En las experiencias de aprendizaje servicio se establecen diferentes relaciones; los estudiantes establecen una relación en su práctica con aquellos que reciben el servicio, los conocen personalmente, se implican de alguna manera en sus vidas dejando de ver a un extraño para ver a una persona más próxima. Uno aprende a ponerse en el lugar del otro, desarrolla su empatía, amplía su capacidad de poder pensar y sentir como lo hacen los demás.

En los proyectos de APS la reflexión es el elemento de unión entre el aprendizaje y el servicio, sin reflexión no podríamos hablar de verdaderas experiencias de APS. La importancia del pensamiento reflexivo es también crucial en el planteamiento pedagógico de Dewey ya que le da una serie de valores propios destacables: «Primero, (el pensamiento reflexivo) nos capacita para *planificar de acuerdo con objetivos conscientes*, liberándonos, de este modo, de la actividad meramente impulsiva o rutinaria. Gracias a él, actuamos deliberada o intencionalmente para lograr los fines que nos hayamos propuesto. Asimismo *posibilita el desarrollo de la técnica*; mediante el pensamiento, el hombre crea signos artificiales con los que construye objetos que le permiten el control y la manipulación de la naturaleza; dispone de tal manera esos signos artificiales que estos le pueden indicar por adelantado determinadas con-

secuencias, así como la forma de asegurarlas o de evitarlas. Por último, y no por ello menos importante, el pensamiento reflexivo *enriquece las cosas con el significado*, las convierte en objetos» (1910, pp. 33-35).³

El espacio de la reflexión en las experiencias de APS debe estar establecido en el tiempo y en el espacio con el objetivo de que no quede en algo etéreo o en manos del azar, de manera que resulta ideal hacer un calendario o destinar algunas horas de la asignatura desde la que planteamos el proyecto a este propósito. El espacio de la experiencia que se une al servicio sin duda nos acercará a la realidad de la comunidad con la que trabajemos y que, frecuentemente, será la más próxima. En este sentido, la pedagogía de Dewey también propone la acción y la práctica en el medio ya que afirma que «nosotros nunca educamos directamente sino de forma indirecta por medio del ambiente» (1916, p. 28). El medio social se presenta claramente como una oportunidad educativa.

Dado que estamos trabajando en la comunidad, cabe destacar la importancia de la relación con el medio social ya que los aprendizajes curriculares se acercan a la realidad con el fin de mejorarla: lo que se aprende tiene un uso social, atravesando así las paredes de la institución académica. Toma relieve la unión entre sociedad e individuo ya que se aprende a actuar con y para los demás pero aprendiendo a pensar y a juzgar por uno mismo (Dewey, 1985). Se potencia y se valora así tanto al sujeto que aprende como tal, como en la relación con su comunidad y lo que en ella puede aportar. Dewey define la educación, con un enfoque alentador, como «una regulación del proceso de integración a la conciencia social: la regulación de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro para una reconstrucción social» (1985, p. 13).

Muchas experiencias de APS relacionan a dos o más instituciones. Normalmente una de ellas es educativa, de ámbito formal o no formal, y toma las riendas del aprendizaje y la segunda, que toma las riendas del servicio, es una institución de la red asociativa de la comunidad. De todas maneras, también hay excelentes experiencias en las que el proyecto se lleva a cabo íntegramente en la comunidad escolar, por ejemplo, mejorando algún aspecto de la institución o llevando a través de un proyecto de sensibilización de los propios alumnos. En ambos casos la institución educativa deviene una forma de vida comunitaria, considerando la comunidad a nivel micro o macro; la institución educativa

3. Se ha consultado la obra editada en 1982.

resulta la primera oportunidad de participación social (Guichot, 2003) a partir de proyectos como estos y del mismo hecho de convivir, de las normas de participación y los modos de aprendizaje. La mejor manera de crecer socialmente es participando en las actividades de la propia institución educativa.

Por otro lado la propuesta pedagógica de Makarenko,⁴ desarrollada algunos años antes que la propuesta de Dewey y, en un contexto sumamente diferente, también supone un referente teórico de las prácticas de APS. Makarenko desarrolla su propuesta en contextos vulnerables y marginados de la antigua Unión Soviética de manera que esta surge de la dura experiencia que el autor vive como educador en una realidad deprimida, de absoluta escasez donde la respuesta a las necesidades resulta el trabajo de los estudiantes. Su pedagogía también tiene como lema que nada enseña como la experiencia pero que esta está directamente relacionada, como hemos dicho, con el trabajo. De alguna manera el método de Makarenko parte de la experiencia, se plantea los problemas que ella crea y cómo resolverlos a partir de la misma práctica (Caivano y Carbonell, 1981).

Se destaca el papel de la realidad concreta en función de la que hay que ajustar las necesidades a cubrir. Esta realidad nos ofrece oportunidades de aprendizaje en la medida en que también nos plantea problemas y retos; una vez más, se plantea el colectivo y la sociedad como elemento educador, como formador del individuo. La estrecha relación entre alumno y sociedad se da en este caso con la finalidad de educar a una persona que la sociedad necesita. Se insiste también en que para que esta sociedad tenga un carácter formativo es necesario tener un objetivo desde el que organizar las prácticas educativas. En su caso se plantea una educación productiva, donde gracias a la práctica en talleres se aprenden determinados oficios y trabajos (Makarenko, 1933-1936).⁵

Este tipo de educación, además del aprendizaje pragmático del oficio, transmite y desarrolla un rasgo de amplitud, multiplicidad de criterios, costumbres, puntos de vista, etc. (Caivano y Carbonell, 1981). Estas habilidades o capacidades se desarrollan por la naturaleza de la práctica que hace afrontar los problemas reales y encontrar soluciones en la manera de resolverlos. La reflexión, la propuesta de los retos, la manera de

4. Makarenko (1888-1939) pedagogo ucraniano autor de obras como *El poema pedagógico*, *Colectividad y educación* y *El camino de la vida*.

5. Se ha consultado la obra editada en 1981.

buscar soluciones, se trabajan en colectividad. El grupo, la colectividad, se organiza hacia el logro de un mismo objetivo, está organizado y dotado de órganos de dirección, con responsabilidad de manera que hay una importante participación de todos los miembros del grupo.

Como vemos, la propuesta de Makarenko tiene también puntos en común con el APS, como la importancia de la experiencia en la vida educativa; la participación del alumnado en la toma de decisiones y en el proceso educativo; el servicio a la comunidad (sea esta la propia institución escolar o no); el aprendizaje de capacidades de carácter transversal; la sociedad como facilitadora de oportunidades educativas, etc. si bien es cierto que tienen, en ocasiones, una conceptualización diferente. Cabe destacar que Makarenko no está de acuerdo en relacionar los contenidos escolares con las tareas productivas (Caivano y Carbonell, 1981, p. 226). El trabajo se considera como medio educativo únicamente como una parte del sistema general pero los aprendizajes académicos se consideran aparte; se busca conseguir un buen profesional (carpintero, por ejemplo) con una cultura general básica importante.

4.3 El aprendizaje servicio en los discursos actuales de Educación Superior

¿Es el aprendizaje servicio una actividad posible, adecuada y deseable en la Educación Superior? Como hemos visto en las diferentes definiciones de APS, son actividades que se pueden llevar a cabo en prácticamente cualquier contexto y en cualquier nivel educativo, por tanto también en Educación Superior. Además, actualmente ya se llevan a cabo con éxito algunas experiencias de calidad en la universidad.

El APS tiene un lugar en los discursos actuales de Educación Superior como una innovación que encaja en las propuestas de cambio actuales marcadas, sobre todo, por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es un buen momento para establecer cambios y acuerdos en la manera de entender la universidad ya se apuesta por un proceso de enseñanza aprendizaje más participativo, menos individualista. Además, la universidad, ahora más que nunca, puede tener una fuerte influencia ciudadana ya que el acceso a los estudios superiores ha ido aumentando en los últimos años. En el conocido como proceso de Bolonia hay una reunión clave que apoya, explícitamente, la importancia de la dimen-

sión social de la universidad. Es en el año 2003, en Berlín,⁶ cuando se apuesta por una universidad que trabaje para y por la cohesión social, que apueste por mejorar las características sociales de la educación ya que ésta es un bien y una responsabilidad pública.

La universidad se debería abrir y salir más a la sociedad y la segunda debería entrar en la primera. A través de experiencias de APS en el mundo universitario podemos ofrecer espacios de implicación en la comunidad más allá del voluntariado, experiencias en que los contenidos curriculares puedan devenir conocimientos contextualizados en la realidad, lo que hará que el servicio prestado sea, con toda seguridad, de mayor calidad y los aprendizajes más significativos.

Consideramos pertinente y positivo que el alumno universitario cuente, a lo largo de sus estudios superiores, con la oportunidad de desarrollar un proyecto de APS, pero pensamos que esta propuesta educativa no debe verse como un eje fundamental de los estudios superiores o como algo obligatorio. La motivación de los participantes debe ser muy alta, son proyectos en los que hay que creer y hacerlos con convicción. La idea de que alguien que no quiere ayudar se vea obligado a ello resulta contraproducente.

Las experiencias de APS son óptimas para desarrollar, además de unos determinados contenidos curriculares, muchas de aquellas competencias transversales que a veces no parecen tener un lugar definido pero que son muy valoradas en el mercado laboral y que están relacionadas, sobre todo, con la dimensión social de la persona: trabajo en equipo, toma de decisiones, la convivencia en grupos heterogéneos, la incorporación al tejido social o la actuación de manera autónoma y con iniciativa, y el dominio de diferentes lenguajes y de nuevas tecnologías (Martínez, 2005).

Los proyectos de APS contribuyen a impulsar algunos aspectos por los que entendemos que la universidad, para tener mayor calidad, debería luchar y transmitir a su alumnado, como la participación ciudadana y la creación de capital social. Recordemos que las experiencias de APS tienen como objetivo la mejora de algún aspecto de la sociedad, ya sea cubriendo una necesidad u optimizando un determinado aspecto. Esta mejora se lleva a cabo a través de un servicio de calidad, con aquel

6. Encontramos el documento oficial *Realising the European Higher Education Area* en línea en <http://www.mec.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf> (última consulta 17-03-2007).

«manos a la obra» del que hablamos anteriormente, con la participación del alumnado en la citada mejora social. Es así como las experiencias de APS impulsan la participación ciudadana entendida como la participación en la búsqueda del bien común. El objetivo perseguido por el bien común, el de todos, supera al individualismo y al interés privado para alcanzarlo con éxito. Las propuestas de APS tienen como objetivo la participación del alumnado en la vida pública y, para que tenga éxito, necesita organizar la convivencia y ofrecer la posibilidad de contribuir de manera personal en la mejora de algún aspecto de la vida social (Puig *et al.*, 2006).

El alumnado participa y se implica en un proyecto complejo que surge y se desarrolla en la realidad, con lo cual surgen aprendizajes que difícilmente se darían de otra manera, como la sensibilidad frente a las problemáticas sociales que a menudo son creadas por el propio sistema global, el compromiso que se adquiere frente al proyecto y los beneficiarios del servicio, la comprensión de la realidad actual, la importancia de la participación o la complejidad del propio proyecto educativo que están desarrollando.

La naturaleza de las prácticas de APS conlleva abrirse a la sociedad, crear redes entre instituciones educativas y otras asociaciones de muy diversos tipos. Las relaciones que se establecen en los proyectos de APS deben ser, para que se lleven a cabo con éxito, rigurosas explicitando los derechos y los deberes de cada una de las partes, lo que pueden ofrecer unos y necesitar los otros. Es por ello que consideramos que los proyectos de APS ayudan a crear capital social entendido como una variable para analizar la calidad de una sociedad (Cortina, 2001). Analizando este concepto vemos que Putnam (2000) destaca además la interacción y la cooperación social considerando que el capital social consiste en el conjunto de redes y las normas de reciprocidad y confianza fundamentadas entre los miembros de las asociaciones de la comunidad. Así, destacamos la capacidad de crear redes positivas de las experiencias de APS ya que el entendimiento entre los miembros del proyecto y entre las instituciones será necesario para llevar a cabo este tipo de proyectos. Los miembros implicados participan en redes sociales, en proyectos, en asociaciones creadas o no para estas experiencias de manera que hay una sensibilización y un aprendizaje del tejido social y de las posibilidades que ofrece. Si en una comunidad educativa se trabaja para crear capital social, las relaciones entre el alumnado, los docentes y la institución mejoran cualitativamente si se hace a partir de actividades sistematiza-

das y reflexionadas, no improvisadas o dejadas al azar. El capital social también se refiere a la existencia de expectativas mutuas de cooperación entre las personas de una comunidad; en la medida que esperas que el otro coopere, el uno coopera en acciones colectivas (Boix en Putnam, 2000).

Recordemos que el APS pone énfasis en la alteridad abandonando el individualismo, para mirar a y por los demás, en este sentido las experiencias de APS también ayudan a la creación de capital social que supera el «yo» para situarse en el «nosotros» (Cortina, 2001).

Como vamos viendo, las experiencias de APS impulsan la creación de capital social, mejoran la calidad de las redes sociales. El tipo de capital social que se crea en las actividades de APS crea un aprendizaje y un estilo de hacer que puede ser útil en las interacciones que tienen lugar fuera de la propia experiencia de APS. Para Putnam (2000) se denomina capital social que «tiende puentes». Así que la importancia de asociarse con el otro es básica para generar redes sociales. En nuestro contexto, a menudo la universidad parece estar cerrada en sí misma con la idea de que ya tiene suficiente y que fuera de ella parece haber otro mundo. A su vez, el tejido asociativo ve también distante a la universidad: ambas partes tienen una fuerte barrera para asociarse que las experiencias de APS pueden ayudar a superar. Putnam también realza el mismo acto de la asociación, más que los objetivos de las asociaciones, ya que considera que es lo que facilita la cooperación social.

La sociedad actual requiere un estudiante universitario que consideramos que debe ser una persona participativa en la sociedad y comprometida con ésta. Tal vez es demasiado optimista esperar que los ciudadanos sean participativos y comprometidos de manera espontánea, por lo que aprender a serlo requiere tener oportunidades educativas que faciliten estos aprendizajes. Sin duda, consideramos que las experiencias de aprendizaje servicio cumplen los requisitos para llevarlos a cabo. El estudiante que vive intensamente una experiencia como ésta en la que ve, vive y actúa en la realidad, en su complejidad y sus problemas, no vuelve a mirar sus estudios ni su profesión de la misma manera. Se le ofrece la oportunidad, además, de crecer como persona, de ampliar su mirada social y profesional, de dar significado a conocimientos académicos, de vivir valores como la solidaridad, el respeto y el compromiso.

Finalmente, no podemos olvidar que estos proyectos, a menudo de gran envergadura, necesitan apoyo institucional. Hemos analizado algunas de las amplias oportunidades que nos ofrecen los proyectos de

APS y algunos de los factores que impulsa o promueve esta metodología. Todo esto se verá facilitado y posibilitado si las políticas educativas e institucionales de nuestras universidades apuestan por ello. Es necesario reflexionar institucionalmente sobre este tipo de prácticas si no queremos que queden en el buen hacer y la buena intención de algunos docentes, si se apuesta para que este tipo de aprendizajes sean objetivos sistematizados de nuestras universidades o sean aprendizajes dejados al azar que solo algunos llegarán a alcanzar.

4.4 Conclusiones

A lo largo del texto hemos llevado a cabo un recorrido por algunos autores que nos han ayudado a reflexionar sobre las prácticas de APS y su lugar en los discursos actuales. En muchos momentos se han llevado a cabo prácticas de APS que no se han denominado así o que, tal vez, haciendo un poco más de hincapié en algún aspecto, se convertirían en excelentes prácticas de este tipo. Estas experiencias que muchos conocemos o nos han explicado son buenas semillas para completarlas y sistematizarlas para que sean experiencias de APS.

Como hemos visto, las propuestas de APS no son algo totalmente nuevo y tienen aspectos en común con otras propuestas pedagógicas, pero consideramos que son propuestas adecuadas para desarrollar actualmente, es una oportunidad que vale la pena no perderse. La complejidad de este tipo de prácticas y su naturaleza hacen que el resultado sean excelentes oportunidades de aprendizaje para el alumnado, en muchos casos, por no decir siempre, para el profesorado y para la mejora cualitativa de la institución educativa que se abre a la sociedad y crea redes asociativas.

Toda esta complejidad también da lugar a que plantear proyectos de APS implique a muchas personas diferentes de distintos contextos que se tienen que comprometer durante un período de tiempo a menudo bastante largo. La gran organización que se necesita puede suponer, a veces, una dificultad que se llevará mejor si los compromisos de cada uno son justos y adaptados; si hay un apoyo institucional y un reconocimiento del proyecto y de sus participantes. En este sentido, empezar por pequeños proyectos o, como hemos comentado, por modificar algunos que ya estén empezados, puede asegurar el éxito con mayor facilidad.

Referencias bibliográficas

- CAIVANO, F. y CARBONELL, J. (1981), *Makarenko, una antología*, Madrid, Nuestra Cultura
- CORTINA, A. (1997), *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza.
- (2001), *Alianza y contrato*, Madrid, Trotta.
- DEWEY, J. (1971), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- (1985), *Democracia y escuela*, Barcelona, Eumo.
- (1982), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- (2004), *La opinión pública y sus problemas*, Madrid, Morata.
- GUICHOT, V. (2003), *Democracia, ciudadanía y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- MAKARENKO, A. (1981), *Poema pedagógico*, Madrid, Akal.
- (1979), *Colectividad y educación*, Madrid, Nuestra Cultura.
- MARTÍNEZ, M. y FRANCISCO, E. (2005), «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 230, pp. 63-84.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. y TRILLA, J. (2003), «Escuela, profesorado y educación moral», *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15. Universidad de Salamanca, pp. 57-94.
- PUIG, J. M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.
- PUIG, J. M. et al. (2006), *Aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro.
- PUTMAN (2000), *Per a fer que la democràcia funcioni*, Barcelona, Proa.

5. El proyecto *derecho al Derecho*: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario

Antonio Madrid

5.1 Introducción: una apuesta arriesgada

En este artículo presentaremos de forma sintética y directa cómo hemos ido construyendo el proyecto *derecho al Derecho* durante los últimos tres años. Intentaremos también presentar las ideas de fondo de las que nos nutrimos, así como los aciertos y problemas con los que hemos trabajado. El conjunto de todo esto puede ser leído como una descripción y argumentación sobre algunas de las oportunidades que se abren en un momento de transformaciones e *incertidumbres* como el actual.

En bastantes ocasiones, las ideas empiezan a materializarse en el momento menos esperado. Es lo que nos pasó a nosotros: la primera vez que hablamos de la posibilidad de llevar a cabo *derecho al Derecho* fue en un bar, y la segunda, días después, en otro bar, momento en el que diseñamos el esquema básico del proyecto en el mantel de papel sobre el que comíamos.

Para entender el proyecto, su situación actual y sus perspectivas de futuro, es necesario explicar mínimamente el contexto del que se partió. Los que impulsamos el proyecto, fuimos un pequeño grupo formado por profesores de distintas áreas de conocimiento de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Compartíamos tres preocupaciones, sin haberlas explicitado nunca: 1) Cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes con los que trabajamos –implícitamente, cómo hacer más fructífero nuestro trabajo como docentes–; 2) Cómo contribuir a potenciar el servicio que entendemos que debe prestar nuestra universidad como servicio público que es; 3) Cómo contribuir a mejorar la

defensa y el ejercicio de los derechos de las personas y colectivos menos favorecidos.

Como vemos, cada una de estas preocupaciones pertenece a un ámbito distinto: aprendizaje, servicio público, ejercicio de los derechos. Si bien teníamos más o menos claro cuáles eran los grandes temas que nos ocupaban tanto en la reflexión como en la práctica, no sabíamos cómo plantear un proyecto practicable en torno al que se pudiese coordinar un grupo amplio de personas, organizaciones sociales y entidades públicas.

El planteamiento de estas preocupaciones coincidió en el tiempo con los procesos derivados de la implementación del Espacio Europeo Universitario –y con la aprobación de la «Ley sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los Tribunales» del 30 de octubre de 2006–. A pesar de las confusiones existentes, consideramos que era el momento oportuno para plantear una actuación en la Facultad que fuese coherente con los objetivos del proceso de Bolonia. Hay que decir que aunque considerábamos que este proyecto era una buena oportunidad ya que se estaban planteando –aunque a veces de forma bastante superficial– cuestiones como los instrumentos de aprendizaje, los modelos formativos o el papel del profesorado, pensábamos que tanto el proyecto como los objetivos de fondo que persigue tenían interés aunque no se hubiese producido el proceso de Bolonia.

La primera manera de organizarnos en la que pensamos fue basándonos en el modelo «Clínica Jurídica» tan característico en el ámbito anglosajón¹ y latinoamericano. En este modelo, los estudiantes abordan situaciones reales bajo la supervisión del profesorado responsable. Pueden haber Clínicas genéricas por materias –consumo, menores, medio ambiente, vivienda, etc.– que contribuyan a desarrollar diversas habilidades, conocimientos y métodos de aprendizaje: la aplicación y adquisición de conocimientos en relación a problemáticas reales y concretas; la búsqueda de recursos necesarios para su tratamiento; la toma de iniciativas y de responsabilidad por parte del estudiante; el diseño de actuaciones y estrategias que permitan la solución, regulación y/o tratamiento de las problemáticas planteadas.

1. Para hacerse una idea, se puede consultar la página web www.cleaweb.org. En ella se puede encontrar una amplia bibliografía sobre Clinical Legal Education, así como un directorio que recoge distintas clínicas, profesorado responsable y universidades que las organizan en EEUU. También se puede consultar, para una primera aproximación, el texto de Diego Blázquez Martín «Apuntes acerca de la educación jurídica clínica» en http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf y también el de Joan Baucells, Maria Marquès y Carolina Morán, «El método clínico: una experiencia en el ámbito penitenciario» en <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fixters/336-0.pdf>.

No obstante, vimos enseguida que en un país y en un panorama en el que no existen Clínicas Jurídicas, partir de este modelo podía suponer más un problema que una ventaja. De manera que nos centramos en compaginar lo que queríamos con lo que podíamos hacer, y dejamos para más tarde la cuestión nominal de cómo bautizaríamos a la criatura.²

Comenzamos a trabajar pensando en qué es lo que teníamos, qué objetivo inmediato nos íbamos a marcar y qué necesitábamos para alcanzarlos. El diseño del proyecto tenía distintos niveles de dificultad que se combinaban a veces de forma sorprendente. Ya se ha dicho que las tres preocupaciones fundamentales que compartíamos pertenecían a ámbitos diferentes, aunque relacionados –aprendizaje, servicio público, ejercicio de derechos–. Aquí, lo que tuvimos que pensar es cómo articularlas de forma coherente. El segundo nivel de dificultad era cómo organizar la colaboración entre las instituciones con las que teníamos que trabajar: universidad, organizaciones sociales, colegios de abogados y administraciones públicas. El tercer nivel de complejidad derivaba de la necesidad de dar expresión curricular al proyecto para que la participación de estudiantes y profesorado fuese coherente con el diseño del plan docente general de Derecho. Por último, el cuarto nivel de dificultad tenía que ver con la organización de un grupo amplio y plural de personas que trabajasen de forma coral, es decir, en proyectos concretos con objetivos y metodologías compartidas.

5.2 Los objetivos del proyecto *derecho al Derecho*

La expresión «derecho al Derecho» hace referencia a una idea clave para una sociedad democrática que se organiza institucional y jurídicamente como Estado de Derecho: garantizar el acceso efectivo de las personas a los recursos jurídicosociales que permiten el ejercicio de sus derechos. En el fondo, la fórmula *derecho al Derecho* expresa la voluntad de contribuir a materializar lo que es una premisa formal y legitimadora a la vez, del actual modelo de Estado: el principio de igualdad.

2. En un encuentro celebrado a finales de junio de 2007 sobre *Clinical Legal Education* (Tarragona, 26 de junio de 2007, Universidad Rovira i Virgili) en la que participaron grupos de trabajo de distintas universidades que desarrollan proyectos similares (Universidad de Valencia, Universidad Carlos III, Universidad Rovira i Virgili y Universidad de Barcelona), profesorado interesado y dos ponentes, uno de la Université de Québec y otro de la Universidad de Puerto Rico, se hizo patente la conveniencia de centrarse en un interés y la utilidad de lo que se estaba haciendo y no tanto obsesionarse sobre si lo que se hacía era propio de una Clínica Jurídica o no.

Entendemos que la consecución de esta idea clave constituye un objetivo compartido por una serie de personas e instituciones en las que estas trabajan. En este sentido, la lógica del proyecto es una lógica de suma e interrelación, cuestión que, como se verá más adelante, plantea bastantes dificultades aunque pensemos que es la lógica adecuada para conseguir los objetivos que en su día nos marcamos.

Teniendo en cuenta esta idea motriz, establecimos como objetivos amplios del proyecto los que enumeramos a continuación:³

1. Mejorar el aprendizaje y la formación del alumnado de la enseñanza de Derecho y, si es preciso, del resto de estudiantes de las enseñanzas de la Facultad de Derecho.
2. Mejorar y favorecer la defensa y el ejercicio de los derechos de las personas y colectivos menos favorecidos.
3. Fortalecer y mejorar los servicios destinados a los colectivos con mayor dificultad para acceder a los recursos jurídicosociales necesarios para la defensa de sus derechos.
4. Favorecer las relaciones de colaboración y trabajo conjunto entre la Facultad de Derecho (UB) y las organizaciones públicas, sociales y profesionales.
5. Favorecer la transferencia de conocimiento y la búsqueda generada en la Facultad, a través de las instituciones universitarias correspondientes, para contribuir al avance y mejora de los derechos de estos colectivos.

Estos objetivos están pensados desde una lógica inclusiva que trata de articular el trabajo, recursos y finalidades de distintas instituciones: Universidad, Organizaciones sociales, Administraciones públicas y Colegios profesionales. Esta lógica inclusiva requiere plantear la actuación de las distintas instituciones y personas desde la perspectiva relacional. Dicho de una forma llana, la metodología empleada para ver qué puede aportar cada institución y cada persona para conseguir los objetivos establecidos. Es esta perspectiva relacional la que contribuye a hacer practicable la lógica inclusiva, sumatoria y complementaria.

De esta manera, aunque la universidad tenga la responsabilidad principal en el aprendizaje de sus estudiantes –objetivo 1: Mejorar el apren-

3. Esta es la redacción que se recogió en el Reglamento del proyecto *derecho al Derecho*, aprobado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona

dizaje y la formación del alumnado en la enseñanza de Derecho...—, admitimos que el trabajo conjunto con las organizaciones sociales, colegios profesionales y administraciones públicas, puede contribuir a mejorar este aprendizaje.

El mismo planteamiento, con las adaptaciones necesarias, se utiliza en relación con el resto de objetivos. Ahora bien, un planteamiento de este tipo sería simplista si no tuviese en cuenta la existencia de conflictos en torno al Derecho —sobre su configuración y utilización—, de distinto orden entre instituciones y entre personas —cuestión de gran importancia práctica—. En este sentido, el derecho al Derecho no puede ser *neutral* por dos razones fundamentales: no existe la pretendida neutralidad y asepsia con la que a veces se quiere pensar el Derecho y su utilización, y del mismo modo, el proyecto asume un compromiso en la defensa y el ejercicio de los derechos de las personas y colectivos menos favorecidos, a la vez que trata de plantear con seriedad la función pública y social de la universidad.

Por otra parte, la percepción de los conflictos existentes y de los que se pueden derivar de las situaciones actuales, tiene que estar en combinación con una percepción complementaria que tiene en cuenta la capacidad e interés de las personas e instituciones para encontrar puntos de consenso, generar confianza y objetivos compartidos. A pesar de esta opción, es cierto que situarse en el terreno del conflicto plantea una realidad con la que hay que contar inevitablemente: trabajamos muchas veces en situaciones de equilibrios inestables.

Los objetivos 3, 4 y 5 —fortalecer y mejorar los servicios..., favorecer las relaciones de colaboración y trabajo en conjunto... y favorecer la transferencia del conocimiento...— parten de esta lógica relacional complementaria de la que hablábamos. Para que esta lógica pueda ser desarrollada es necesario percibir la universidad como una institución permeable que se define en relación con la sociedad y busca mecanismos efectivos que la permeabilicen. Expresado en temas de movimiento, se recupera la ya antigua idea de que hay que generar una dinámica de salida-entrada-salida del ámbito universitario que contribuya a materializar la definición de la universidad como institución pública y social. Esta dinámica, en el caso del objetivo quinto, lleva a pensar la transferencia de conocimiento no sólo como una aportación desde la universidad a las entidades sociales, sino también como una aportación de estas entidades a la universidad. Se trata de superar esta visión tradicional integrándola en un modelo más amplio: establecer mecanismos

del conocimiento en los que la institución universitaria participa conjuntamente con otras instituciones.

5.3 Unos fundamentos teórico-prácticos

Este proyecto se fundamenta en unas concepciones teóricas-prácticas compartidas sobre del Derecho y los derechos de las personas, la función de la universidad –y en concreto, la función pública-social de la facultad de Derecho– y el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

5.3.1. El Derecho y los derechos de las personas

Exponemos de forma muy resumida algunos de los argumentos de fondo que fundamentan el proyecto «derecho al Derecho».

Una parte de la doctrina y la práctica jurídica hace tiempo que señalan la necesidad de reflexionar y planificar actuaciones poniendo en relación derechos y capacidades. Se plantea la necesidad de pensar los derechos de las personas en relación a las capacidades socioculturales –competencias y habilidades socioculturales– que se requieren para articular los procesos de reconocimiento y atribución de los derechos de las personas con mecanismos, entendidos en el sentido amplio, que se necesitan para materializar y desarrollar estos mismos derechos. Desde esta perspectiva, habría dos preguntas clave: ¿qué derechos se reconocen a las personas? ¿y qué hace falta, en el sentido amplio, para materializarlos?

Esta forma sustancial y activa de entender los derechos es compartida tanto por las entidades sociales como por las entidades públicas que tienen entre sus objetivos de actuación mejorar y favorecer la defensa y el ejercicio de sus derechos por parte de las personas y colectivos menos favorecidos. Por esta razón, ningún responsable de un servicio público justificaría su trabajo diciendo que su función es dificultar el acceso a los derechos de ciudadanía de los colectivos o personas en situación o peligro de exclusión. Esta comprensión del campo jurídico nos lleva a plantear situaciones en las que se relacionan los derechos con las capacidades de las personas necesarias para defenderlos y promocionarlos.

Desde un punto de vista práctico, esto supone pensar en mecanismos de garantía que tengan en cuenta tanto la importancia del reconocimiento formal de derechos como la urgencia de promocionar las capacidades socioculturales que hacen posible que las personas se con-

viertan en agentes de defensa de sus propios derechos. Esta visión de los derechos y de los sistemas de capacitación no deja en el olvido los sistemas de garantías institucionales públicas de los derechos de las personas, sino todo lo contrario, los complementa y fortalece.

Viso así, la lucha contra las exclusiones pasa por fomentar capacidades en las personas y colectivos sin las cuales no se puede concebir la materialización de los derechos.

Para desarrollar esta comprensión de la vida del Derecho, es necesario trabajar en red con las instituciones implicadas. Pero este trabajo debe compaginar dos realidades y perspectivas que no siempre se corresponden: la realidad del profesional que trabaja desde la universidad o desde la Administración Pública y la realidad de la persona que se encuentra con serias dificultades para hacer valer sus derechos que fundamentalmente tiene reconocidos.

5.3.2 La función pública y social de la universidad

El proyecto *derecho al Derecho* asume la *función pública y social* de la universidad. Esta función requiere, entre otras cosas, plantear la relación de la universidad con el resto de entidades públicas y sociales, así como plantear la relación con la sociedad. Del mismo modo, entendemos que la *función social* de la enseñanza universitaria se expresa en este proyecto con una doble vertiente:

- a) Posibilitar que los conocimientos disponibles reviertan positivamente en los sectores sociales más vulnerables. A esta vertiente se le puede llamar, como ya se ha comentado: *socialización de los saberes disponibles*.

El estatuto de la Universidad de Barcelona, en su artículo 3.2, establece como objetivos fundamentales de su actuación: a) la creación, transmisión y difusión de la cultura de los conocimientos científicos, técnicos y profesionales, así como la preparación para el ejercicio profesional; b) el fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales de una sociedad democrática.

El proyecto *derecho al Derecho* se insiere en esta disposición.

- b) Posibilitar la mejora de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes universitarios mediante una práctica interactiva entre la universidad, las entidades sociales y públicas y los sectores sociales en situación o riesgo de exclusión.

5.3.3 El aprendizaje del Derecho desde *derecho al Derecho*

La propuesta global que se formula dentro del marco del proyecto «derecho al Derecho» se fundamenta en la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje del Derecho. Como grupo de docentes, pensamos que se deben fomentar sistemas de aprendizaje, supervisados y tutelados por los docentes, que favorezcan que los propios estudiantes asuman el protagonismo de su formación, con tal de adquirir unos conocimientos críticos y unas habilidades que contribuyan a su inserción profesional y a su mejor comprensión del Derecho.

Dentro de la mejora de la calidad docente que supone el propio proyecto «derecho al Derecho», partimos de la convicción de que a la tradicional transmisión básicamente teórica de un programa curricular, le hace falta un complemento docente que tenga en cuenta los aspectos empíricos de la materia objeto de estudio.

5.4 Actuaciones iniciales, dinámicas de trabajo y estrategia de actuación

En el punto anterior hemos planteado algunas reflexiones en torno a los objetivos del proyecto. En este apartado, exponemos cómo hemos trabajado para sacar adelante estos objetivos. La exposición no seguirá un orden cronológico perfecto, ya que las actuaciones y estrategias seguidas se han ido mezclando continuamente.

Como ya se ha dicho, pensamos que el proyecto debe tener cuatro pilares: la organizaciones sociales, las administraciones públicas, los colegios profesionales y la universidad. Vayamos por partes.

El proyecto podía ser un proyecto de Facultad o bien un proyecto compartido por un grupo más o menos amplio de personas. Optamos por plantearlo como un proyecto de facultad, que tuviese el apoyo de su Equipo de Gobierno y de la Junta de la Facultad. Hay que decir que desde un principio tuvimos este soporte institucional, haciendo a la Facultad una aportación material para habilitar dos despachos y una sala de reuniones asignados al proyecto.

Con este apoyo, que se tradujo finalmente en el Reglamento ya citado, nos dispusimos a abordar un tema fundamental: la creación de un grupo de personas lo bastante amplio, que tuviese interés en desarrollar el proyecto. La primera vez que convocamos al profesorado para ex-

plicar la iniciativa tuvo como resultado que una parte de los asistentes consideró que el proyecto tenía buenas intenciones pero que era de difícil realización –estábamos de acuerdo–, y algunos profesores expresaron que era literalmente imposible porque «jamás de los jamases» el Colegio de Abogados de Barcelona colaboraría en un proyecto de este tipo, ya que lo vería como un intento de intrusismo en sus competencias profesionales.

Ante esta advertencia, actuamos como hasta ahora hemos hecho: identificar el problema y encontrarle una solución –y si el problema es irresoluble, no empeñarnos en resolverlo–. Para nuestra sorpresa y tranquilidad, cuando expusimos el proyecto a los responsables del Colegio de Abogados, su reacción fue muy positiva, y de hecho aún hoy mantenemos una estrecha relación de creciente colaboración a distintos niveles. Al Colegio le planteamos de qué forma podíamos colaborar –ya existía un marco de colaboración entre Colegio y Facultad– para mejorar la formación de los estudiantes y los servicios públicos que se prestan desde el Colegio. Hay que tener en cuenta que estos Colegios profesionales desarrollan servicios tan relevantes como los distintos servicios de orientación jurídica, el Servicio de Tramitación de la Justicia Gratuita o el Tomo de Oficio y Atención al Detenido.⁴

A partir de esta experiencia, aprendimos a tener en cuenta las reticencias mentales e ideológicas con las que nos encontraríamos. Estas reticencias frecuentemente se suscitan cuando se plantea alguna alteración en la forma de hacer y pensar establecida. Aun corriendo el riesgo de un peligro de simplificación excesiva, se puede decir que a veces el primer problema es imaginar que algo se puede hacer de una forma diferente a como se estaba haciendo. La razón de fondo, probablemente sea ésta: si haces el esfuerzo de imaginar una forma de hacer distinta que mejore la que ya tienes, te obligas a pensar cómo estás trabajando y, en ese caso, por pura honestidad, a cambiar alguna cosa. También aprendimos a intentar mantener una actitud positiva: no quedarse en el problema e intentar encontrar una salida conjunta.

Con el tiempo, el grupo se amplió hasta los veintidós profesores y profesoras, de nuevo áreas de conocimiento distintas, que actualmente forman parte del proyecto. Al plantear quién podía formar parte del proyecto, vimos que, a ser posible, había que implicar no sólo a profesorado sino también a personal de administración y servicios. Tuvimos

4. Se puede encontrar información en su página web: <www.icab.es>.

un éxito muy reducido en este propósito. Las razones de fondo probablemente se encuentren en una organización de la universidad que establece una fuerte separación entre profesorado y personal de administración y servicios. A pesar de esta realidad, una parte del trabajo administrativo que comporta el proyecto se realiza desde la secretaría del centro.

Uno de los problemas prácticos que encontramos fue cómo establecer contactos con aquellos y aquellas responsables de entidades con las que queríamos establecer relación pero con los que no teníamos aún trato personal. Es decir, la cuestión de cómo generar y/o sumarnos a tejidos relacionales ya existentes. Para conseguirlo, aprovechamos algunas de las relaciones institucionales que ya tenían algunos de los miembros del proyecto. Y de hecho, en los casos en los que no pudimos encontrar a la persona que hiciese de puente, no pudimos establecer relación. Este hecho indica cómo funcionan las instituciones, de forma especial las administraciones públicas. En general, estas instituciones tienen sus contactos de confianza –ya sea porque existen relaciones personales y/o porque las relaciones ya son estables– de manera que una parte importante del esfuerzo consiste en generar nuevas relaciones de confianza que hagan posible la colaboración para alcanzar los objetivos marcados.

En el caso de las organizaciones sociales, el hecho de que gran parte de los miembros del proyecto colaboraba y/o formaba parte de varias organizaciones sociales ha favorecido el establecimiento de relaciones de colaboración. Al mismo tiempo, se han mostrado en general más asequibles y dispuestas a establecer marcos comunes de actuación. En estos momentos, mantenemos relaciones de colaboración con más de veinte organizaciones sociales.

Para organizar esta red tan amplia, hemos tenido que trabajar a dos niveles: uno general y varios sectoriales. La estructura del proyecto se organiza en ocho áreas de trabajo: Área del Derecho Penitenciario, Área de los Derechos Humanos y Derecho Internacional, Área del Derecho de Extranjería, Área de los Derechos de los Menores, Área de los Derechos de las Mujeres, Área de Derecho y Género, Área de Derechos Sociales y Área de Radio y Comunicación. Cada área tiene un grupo de personas que trabaja en proyectos concretos, algunos de los cuales se comentan en el apartado siguiente. La coordinación entre las distintas áreas se hace a través de la relación entre los miembros de los distintos grupos, mediante la coordinación general del proyecto y en las reuniones de coordinación periódica que mantenemos.

El día a día del proyecto transcurre entre las tareas generales (coordinación, relaciones institucionales, orientaciones y reorientaciones) y la actividad de cada área. Lo mismo pasa en la relación con las entidades con las que colaboramos. Con todas establecemos un marco formal de colaboración –expresado en un convenio de colaboración entre la Universidad y la entidad– que se concreta en función de las disponibilidades e intereses compartidos.

Esta forma de trabajar significa que en realidad el proyecto acoge iniciativas bastante distintas que se atienen a un principio práctico: abordar iniciativas modestas que podamos asumir con los recursos de los que disponemos. Aún con esta prevención, en no pocas ocasiones nos encontramos desbordados de trabajo, ya que hay que tener en cuenta que actualmente la mayor parte del trabajo que se hace no tiene reconocimiento en la jornada laboral de los miembros del proyecto, suponiendo por tanto una sobrecarga.

5.5 Conclusiones practicables que desarrollamos

La fase de concreción de las actuaciones tiene una gran importancia, ya que es el momento en el que se deben hacer aterrizar las ideas que inspiran el proyecto. Paradójicamente, nos hemos encontrado muy a menudo con lo que considerábamos inicialmente que podía ser una buena idea, pero que no sabíamos concretarla en una iniciativa practicable, y también nos hemos encontrado con el caso contrario, con iniciativas ya existentes que teníamos que relacionar con ideas generales del proyecto.

De cualquier modo, el núcleo de cualquier proyecto son las iniciativas que se llegan a desarrollar. En nuestro caso, dedicamos unos meses a que cada área de trabajo planificase su o sus iniciativas. Las metodologías de trabajo que propusimos son las siguientes –después veremos cuáles de estas propuestas hemos podido poner en marcha:

- a) La creación y/o colaboración en oficinas de asesoramiento, atención, orientación y canalización jurídico-sociales para personas e instituciones públicas y/o sociales de Cataluña en materias de Derecho Penitenciario, Derechos Humanos y Derecho Internacional, Derecho de Extranjería, Derechos de los Menores, Derechos de la Mujeres y Derechos Sociales.

- b) La elaboración de documentos que faciliten el acceso a los recursos jurídico-sociales de los colectivos y personas menos favorecidas: guías, informes y dictámenes.
- c) La organización de talleres de trabajo compartidos entre las entidades implicadas en el desarrollo del proyecto sobre aspectos concretos en materias jurídicas que permitan encontrar nuevas estrategias en la defensa de los derechos de las personas.
- d) La creación de grupos de formación conjuntamente con las organizaciones sociales con el objetivo de poder explicar en las escuelas, entidades o allí donde se nos pida, los derechos y mecanismos mínimos de defensa de los mismos.
- e) La elaboración de materiales suficientemente pedagógicos con tal de informar sobre los derechos de las personas en las escuelas y a los colectivos que se encuentren en situación más vulnerable.
- f) El registro y emisión de un programa de radio (en formato digital y analógico) como forma de comunicar diversos aspectos del trabajo desarrollado en las distintas áreas.
- g) La creación de una página web: www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret como herramienta de comunicación.
- h) La creación de una Clínica Jurídica.

Dentro del marco de estas propuestas de trabajo, que son complementarias, durante el último curso 2006-2007 hemos concretado las actuaciones siguientes.

Hemos organizado un Prácticum II-III que se hace en los servicios jurídicos de las entidades colaboradoras, incluido el Colegio de Abogados de Barcelona. Cada estudiante ha tenido un tutor/a en la entidad y un tutor/a en la Facultad. Con estos Prácticum se buscaban dos cosas: unir en un mismo Prácticum con un valor de 10,5 créditos la formación teórica y la formación práctica, es decir, queríamos plantear una formación teórica aplicada. Lo segundo que nos propusimos mejorar fue la articulación entre los tutores/as externos y los internos, al mismo tiempo que mejorábamos nuestra articulación interna como conjunto de profesorado de una misma Facultad. Esta mejor articulación ha sido posible gracias a las relaciones de colaboración ya existentes en el entorno de «derecho al Derecho».

Para este curso que viene (2007/8) hemos conseguido, mediante un convenio de colaboración con el Centro de estudios jurídicos y formación especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat

de Cataluña, que una parte de estos estudiantes puedan continuar su formación con becas de colaboración en los servicios jurídicos de las entidades colaboradoras. La idea que se persigue con estas becas es incrementar la formación de los estudiantes y al mismo tiempo potenciar, a pesar de lo modesto de la medida, los servicios jurídicos de las entidades con las que colaboramos.

Por parte del grupo de trabajo «El Derecho con las mujeres» —área del derecho de las mujeres—, el Seminario con configuración de asignatura de libre elección sobre «Análisis feminista del Derecho» ha tenido una excelente acogida por parte de los estudiantes. También ha sido una oportunidad para introducir nuevas problemáticas que hasta ahora no habían tenido un espacio visible en la facultad de Derecho.

El área de Radio y Comunicación ha elaborado y publicado cinco programas de radio sobre problemáticas juridicosociales. Estos programas han sido diseñados, realizados y registrados por los estudiantes de la asignatura de libre elección llamada «Derecho e información: historia jurídico-social de los medios de comunicación», bajo la supervisión de la profesora responsable de esta iniciativa. Los programas se han publicado en la página de «eubradio»: <<http://www.eubradio.org/nomusicals.html>>. Estos programas también se difundirán en emisoras locales.

El área de Derecho penitenciario está finalizando la «Guía de Recursos Sociales y Jurídicos para las personas privadas de libertad», que ha sido elaborada entre profesorado, estudiantes y profesionales. Estas guías son elementos de transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad. Son guías que tratan de mejorar el acceso de las personas a los recursos jurídicos y sociales existentes.

Se ha comenzado a elaborar un informe sobre el acceso a los servicios de atención jurídica gratuita del Colegio de Abogados de Barcelona. Participan en la elaboración de este estudio: profesorado, estudiantes, responsables de los servicios implicados y responsables de las entidades sociales colaboradoras. El objetivo del estudio es doble: conocer el perfil de la persona que utiliza este servicio y poder hacer propuestas prácticas sobre la articulación entre los servicios jurídicos de las entidades sociales y los servicios del Colegio para favorecer el acceso de las personas a los recursos juridicosociales ya existentes.

Esta forma de trabajar —creando grupos intersectoriales— ha posibilitado un resultado que en cierta manera nos ha sorprendido doblemente: la implicación muy notable de una parte importante de los estudiantes que han cursado el Prácticum II-III «derecho al Derecho» en la activi-

dad de las entidades en los que han desarrollado su aprendizaje, y la excelente calidad de una parte de los trabajos de estudio que se han elaborado. Es decir, en una época en la que se ha extendido un pensamiento poco exigente de una parte del profesorado ante la escasa formación y motivación de los jóvenes universitarios, nuestra experiencia contradice este tópico. Nos hemos encontrado con casos en los que los estudiantes, al detectar nuevas realidades,⁵ por ejemplo la exigencia de aval bancario para alquilar un piso –situación que está provocando la discriminación de una parte de la población migrante– han ido más allá en el interés por saber de lo que sus profesores y manuales al uso eran capaces de enseñarles. Por otra parte, mayoritariamente su dedicación al Prácticum ha superado con creces las horas inicialmente asignadas. En algunos casos, la colaboración ha continuado durante el verano.

Es cierto que el tipo de estudiante que se ha acercado a «derecho al Derecho» responde en general a un perfil de estudiante motivado, que tiene interés por conocer la *realidad* del Derecho y que en general se muestra crítico con una enseñanza que se percibe como alejada de lo que se encuentran fuera de las paredes de la facultad.

Esta percepción, bastante generalizada entre los estudiantes, ha sido matizada por el profesorado en este sentido: el conocimiento práctico requiere una buena formación intelectual –la mejor posible– en relación a los contenidos que deben ser aplicados. El punto de encuentro es probablemente el de la formación teórica aplicada que exige el dominio de sus contenidos curriculares pero se preocupa por que estos sean aprendidos como contenidos vivos, dinámicos y conflictivos de los procesos de los cuales el Derecho forma parte. Si pretendemos esto, es necesario un aprendizaje contextualizado y contextualizador que incorpore el rigor y la seriedad que se hace, ya la haga un estudiante, un profesor o un profesional.

5.6 Aspectos más delicados que hay que tener en cuenta

Al desarrollar este proyecto, nos encontramos con muchas cuestiones de distinto orden. Ya que hemos señalado anteriormente que una de las estrategias seguidas ha sido la identificación de los problemas y la

5. Véase la noción de aprendizaje innovador en Juan Ramón Capella (1995), *El aprendizaje del aprendizaje*, Madrid: Trotta.

búsqueda de soluciones específicas, ahora lo que interesa es identificar los principales problemas con que nos hemos topado.

1. El «derecho al Derecho», como ya hemos contado, trata de articular el mundo universitario con las organizaciones sociales y profesionales en un intento por asumir los objetivos comunes señalados. A pesar de los buenos resultados obtenidos, no hay que olvidar que los ritmos, condiciones de trabajo, limitaciones y condicionantes diferencian a unas instituciones de otras. Este hecho hace del proyecto un campo importante y fructífero de trabajo, y a la vez nos obliga a no olvidar este hecho diferenciador.

Al mismo tiempo, no hay que olvidar que la institución universitaria, a pesar de las transformaciones experimentadas en los últimos treinta años, no es un reflejo equilibrado de la sociedad a la que pertenece. Todavía muchos sectores sociales, en especial los grupos y personas que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y situaciones de exclusión social, tienen escasa representación en la universidad. Esto implica, como hemos tenido ocasión de experimentar, que para estos sectores y personas la institución universitaria es una institución ajena. Pero si se puede contrastar esta situación –que continúa siendo una situación de desigualdad y generadora de desigualdades– también se puede confirmar la otra cara de la moneda: para la institución universitaria estos sectores sociales continúan siendo en gran parte realidades ajenas.

Por tanto, un punto importante para nosotros es cómo conseguir y mantener mecanismos de permeabilización de la universidad que sean reales, y no exclusivamente nominales.

2. El Derecho es un terreno de conflicto, por tanto el «derecho al Derecho» se sitúa a menudo en terrenos conflictivos de necesidad. Esta cuestión, que tiene una vertiente teórica, también tiene su vertiente práctica, ya que las instituciones y personas forman parte de los conflictos y de sus resoluciones.

Dado el terreno interinstitucional en el que se sitúa el proyecto «derecho al Derecho», estos conflictos no son extraños para nosotros. Ante esto, trabajar desde la Universidad nos da un amplio margen de libertad para asumir y defender compromisos con los principios fundamentales de un estado de derecho, democrático y social. Permite trabajar estos principios tanto en su dimensión más teórica como participante en dinámicas socioculturales –el aprendizaje servicio se-

ría una de ellas— que contribuyen a generar y/o fomentar mecanismos de democracia, igualdad, responsabilidad y libertad. Evidentemente, el terreno en el que trabajamos es complejo y a veces lleno de tensiones. Esta situación plantea una pregunta importante: ¿qué papel debe jugar la universidad en la defensa y promoción de los elementos fundamentales de una sociedad que se define —y se entiende que tiene la voluntad de ser— como democrática y solidaria y qué compromisos reales debe tomar?

Esta cuestión, que puede tener muchas respuestas, al final acaba teniendo una práctica, más allá de sus respuestas teóricas, retóricas en muchas ocasiones, que puedan darse. Debemos recordar que los compromisos institucionales acaban teniendo mucho peso, que no son tan solo de las instituciones, sino también de las personas que en ellas trabajan.

El «derecho al Derecho» trabajará inevitablemente en este terreno conflictivo y tendrá que identificar los conflictos y buscar soluciones, cuestión que no siempre será sencilla.

3. Que un grupo numeroso de personas, como es el caso del proyecto, colabore conscientemente para alcanzar objetivos comunes que excedan sus estrictas obligaciones profesionales, no es una realidad que se dé muy a menudo en la universidad.

No hay duda de que si no existiese este grupo de personas, el proyecto sería imposible de desarrollar. Con tal de mantenerlo, hay una serie de aspectos que hay que cuidar.

- a) A los miembros del proyecto hay que permitirles y animarles a desarrollar la iniciativa, responsabilizándose de actuaciones que para ellos tengan sentido dentro de los objetivos comunes.
- b) El protagonismo tiene que ser compartido y colectivo. En un tiempo en el que el individualismo es predominante, hay que fomentar actuaciones en las que cada uno aporte lo que pueda, sin que por eso deje de tener importancia y relevancia su colaboración.
- c) Hay que entender que las disponibilidades de las personas son distintas en función de muchas variables —situaciones profesionales y familiares, encargos recibidos y aceptados, salud, etc.—. El principio que se debe seguir es que debe existir una rotación en las posibilidades y el tiempo dedicado, y que es precisamente la existencia de un grupo de trabajo lo que permite continuar trabajando colectiva-

mente, sin que las situaciones personales sean fundamentales para el futuro del proyecto.

- d) La formación debe llegar a todos los miembros del proyecto y las decisiones deben ser consensuadas. Hay que evitar la exclusión de hecho que supone quedar al margen de los procesos de toma de decisiones. Por eso, la comunicación y la transparencia en la actuación son criterios fundamentales.
- e) Hay que adoptar un criterio que coloquialmente se condensa en esta expresión: vale todo lo que suma y es coherente con los objetivos del proyecto. En lugar de estar pendiente de lo que queda y aleja, más vale, siempre y cuando no se nieguen los objetivos principales del proyecto, priorizar aquello que suma, aporta y contribuye a asumir los objetivos propuestos.
- f) «La tierra para quien la trabaja». Los méritos que se deriven de la participación del proyecto deben asignarse a las personas que lo hacen posible y en la medida en que lo posibilitan.
- g) Hay que mantener la coherencia en la participación de las personas. Quiere decir esto que en el diseño, tanto de las actuaciones como de la participación de las personas, se deben buscar iniciativas que sean coherentes con las actuaciones que ya vienen desarrollando. Para quien trabaja el tema de los derechos y ya colabora con entidades sociales, lo más lógico es que su participación en *derecho al Derecho* le sirva para potenciar el trabajo que ya hacía. Lo mismo se puede decir en cualquier otro tema. Si la participación en el proyecto desorganiza lo que ya estaba organizado y funcionaba bien, querrá decir que la actuación a desarrollar no ha sido bien diseñada.
- h) Hemos detectado en este último curso cierto descontento por parte de los estudiantes que han hecho el prácticum II-III cuando se ha dado alguna o algunas de las siguientes circunstancias: la tarea encomendada al estudiante no se había precisado suficientemente y no ha tenido el seguimiento suficiente por parte del profesor o profesora responsable. Esta situación debe evitarse tanto por el interés del estudiante como del profesorado responsable y la entidad social. Si el problema fuese un exceso de cargas por parte del profesorado o de los tutores de las entidades, entonces el criterio a seguir sería el de hacer menos pero hacerlo bien.

5.7 Perspectivas de futuro

Los factores que condicionarán lo que será el proyecto en un futuro inmediato, con mucha probabilidad, son los siguientes: a) la generación de una red «derecho al Derecho»; b) la creación de clínicas jurídicas; c) la incorporación al proyecto de grupos de trabajo de otras enseñanzas aparte de la de Derecho.

- a) Sería saludable que la expresión «proyecto» fuese cambiada por «red», red «derecho al Derecho», de manera que, manteniendo los objetivos principales, cada entidad participante aporta lo que tiene al alcance para asumirlos. Esta lógica ya existe en parte. En materia de servicios sociales, por ejemplo, la articulación entre entidades sociales y administraciones públicas tiene un grado de madurez que aún no se ha dado en el caso de los servicios jurídicos.

La apuesta por construir una red y fortalecer las que ya existen será una de las líneas que marcarán el futuro del proyecto. En este sentido, la relevancia futura del proyecto dependerá en gran parte de su capacidad para impulsar, conjuntamente con las organizaciones sociales, un tipo de conocimiento y capacidades que sean utilizables por los sectores sociales y personas que se encuentran en situación de exclusión social, entendiendo por tanto que estas capacidades y conocimientos o se generan conjuntamente, incluido preferentemente por estas personas y sectores sociales, o adolecerán de una tendencia a la ineficacia.

- b) Dentro de poco cambiarán los planes docentes de las facultades de Derecho. Será el momento de plantear la conveniencia de organizar institucionalmente clínicas jurídicas como mecanismos de aprendizaje y servicio. No está nada claro cuál será el resultado de este debate, ni en su caso qué modelo de clínica resultará. Muchos factores indican que inicialmente pocas facultades se animarán a introducir esta metodología de trabajo. También hay que pensar que aquellas que lo hagan obtendrán los mejores resultados en términos de aprendizaje y servicio a medio plazo.

La organización de clínicas jurídicas deberá resolver algunos de estos problemas. A ser posible, la facultad debe ser la sede, o una de las sedes, de dicha clínica. En ellas se deben trabajar casos reales. Por eso hace falta un profesorado colegiado con un buen conocimiento práctico. Estos profesionales pueden salir del profesorado que en estos momentos está contratado mayoritariamente como profesores

asociados, y se les destina a dar clases teóricas, de profesionales contratados para hacer esta función, o de profesionales aportados por los colegios profesionales y/o las organizaciones sociales.

Otro modelo posible, que se puede combinar con lo anteriormente dicho, pasa por articular las facultades de Derecho con los servicios de orientación jurídica que organizan los colegios de abogados por encargo de la Administración Pública. Para que esta opción fuese factible, lo lógico sería colaborar para mejorar y potenciar lo que ya existe en aras de una mejor formación y un mejor servicio, pues de otro modo esta posibilidad estará condenada al fracaso.

- c) En varias ocasiones se nos ha preguntado si era posible incorporar personas de otras disciplinas a nuestras actuaciones. Desde el momento en que nosotros establecimos como objetivo fortalecer y mejorar los servicios destinados a los colectivos con mayor dificultad para acceder a los recursos jurídicosociales necesarios para la defensa de sus derechos, éramos conscientes de que teníamos que trabajar, dentro de lo posible, con personas de otras disciplinas: Trabajo social, Pedagogía, Psicología, Economía, Farmacia, Medicina, etc., con tal de trabajar con mayor profundidad la realidad de los recursos jurídicosociales. Por ahora, ésta es una asignatura pendiente que tendríamos que preparar poco a poco y con la mejor letra posible.

5.8 Conclusiones

Después de lo que se ha expuesto de forma muy resumida, se ve cómo el proyecto «derecho al Derecho» trata de amalgamar ideas, instituciones e intereses, manteniendo como trasfondo la noción —que se debe poder practicar y no tan sólo fundamentar teóricamente— de una universidad pública y social. De hecho, se puede decir que este proyecto es una propuesta practicable y, en buena parte ya practicada, para dar contenido a la función pública y social de la universidad.

El proyecto plantea actuaciones asequibles que pretenden potenciar los aprendizajes y servicios que se prestan a partir de una articulación entre instituciones —universidad, organizaciones sociales, administraciones públicas, colegios profesionales, en nuestro caso— que haga más fructífera la actuación de cada institución. Se utiliza de este modo una lógica relacional de colaboración y suma con tal de conseguir estos objetivos.

Referencias bibliográficas

CAPELLA, J. R. (1995), *El aprendizaje del aprendizaje*, Madrid, Trotta.

DOUGLAS, M. (1996), *Cómo piensan las instituciones*, Madrid, Alianza.

SOUSA SANTOS, B. de (2005), *La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México, UNAM.

6. La Educación Física en la Educación Social: una experiencia de aprendizaje y servicio

Merche Ríos
Universitat de Barcelona

6.1 Resumen

La presente aportación engloba doce años de experiencia de aprendizaje servicio en la formación del alumnado de los Estudios de Educación Social de la Universidad de Barcelona. La Educación Física se presenta como un recurso en la intervención socioeducativa, mediante el cual se facilita la aproximación a la realidad penitenciaria, a la de los centros de salud mental y a la población con discapacitados, ofreciendo el conocimiento de estos contextos y colectivos como posibles escenarios profesionales del futuro. Paralelamente, se pretende colaborar en el proceso de rehabilitación y reinserción social de los internos privados de libertad y pacientes con trastorno mental severo, reduciendo la disocialización de ambos colectivos.

Utilizar una metodología participativa donde el saber universitario va más allá de las cuatro paredes del aula, pretende ser una apuesta más en la producción de aprendizajes significativos, alejándose de la percepción pasiva de los contenidos, con la finalidad de favorecer conocimientos, cambios de actitudes y el compromiso respecto a los colectivos con desventajas sociales.

Por eso, desde la asignatura «La Educación Física en la Educación Social» se presentarán todos los datos del impacto (tanto en la formación de los estudiantes como en los beneficiarios directos de la intervención socioeducativa) de la organización de los encuentros sociodeportivos con centros penitenciarios y de salud mental y la organización de créditos de libre elección en Actividad Física Adaptada a personas con

discapacidad, internos de centros penitenciarios y personas con trastorno mental severo.

6.2 El origen de los Encuentros Sociodeportivos

Mi vinculación profesional con los centros penitenciarios viene de lejos. Habiendo terminado los estudios de licenciada en Educación Física, en 1983, me ofrecieron desarrollar el primer programa de Educación Física en el antiguo centro de la Trinitat (actualmente centro penitenciario para jóvenes), que en aquel momento era la prisión de mujeres de Barcelona. Entonces era una experiencia pionera, ya que no había antecedentes de este tipo de programas en Cataluña (ni en el resto del Estado). Lo único que existía era alguna práctica deportiva aislada o «tablas» de gimnasia desarrolladas por educadores, pero no un programa establecido, con objetivos y contenidos propios de la Educación Física.

Entrar en contacto con las personas privadas de libertad ha sido uno de los aspectos esenciales en mi trayectoria profesional y, aún más, ha sido y sigue siendo una experiencia humana y formativa de incuestionable valor.

Me enteré de que en los centros del resto de Europa era frecuente organizar partidos con equipos del exterior, y fue así como organizamos el primer partido de baloncesto entre un equipo de internas y un equipo formado básicamente por compañeras de mi promoción de INEFC,¹ lo que podríamos denominar «el embrión» de los encuentros sociodeportivos. Si algo nos caracterizaba no era precisamente la valía como jugadoras de baloncesto, siendo el resultado de aquel primer partido entre internas y un grupo del exterior, sencillamente espectacular: 29 a 29.

En 1987, decidí ampliar mi experiencia y ofrecí iniciar el proyecto en el Centro Penitenciario de Hombres de Barcelona (Modelo), con el que no he dejado de estar en contacto hasta la actualidad. Comencé a desarrollar un programa de preparación física para los internos de la segunda y quinta galería (donde hay celdas de aislamiento) y uno para el equipo de baloncesto «Libertad». Respecto a este último, una experiencia que quiero destacar (de hecho, otro antecedente de los actuales encuentros sociodeportivos) fue el primer partido, organizado por la Federación Catalana de Baloncesto, que un equipo de la Modelo jugó

1. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (Barcelona).

en el exterior del centro. Compartir la salida fue una experiencia inolvidable, al observar el impacto que ésta provocó en los internos.

Pasado el tiempo, en 1993, mi trayectoria profesional me llevó a la docencia universitaria en la UB. Mis alumnos provenían principalmente de los estudios de Educación Social (Facultad de Pedagogía) y de maestros de Educación Física (Facultad de Formación del Profesorado, en aquel momento Escuela Universitaria). Las asignaturas donde inicialmente se planteó la experiencia fueron «La Educación Física en la Educación Social» (optativa) y «Didáctica de la Educación Física III» (troncal de tercer curso).

Planteé a los alumnos que, si estaban interesados, podían participar voluntariamente en una experiencia que, a pesar de estar vinculada a la asignatura, no estaría sometida a evaluación. Les hablé por primera vez de la posibilidad de entrar en un centro penitenciario y tener la oportunidad de conocer el centro y relacionarse con los internos mediante las actividades deportivas. Su respuesta fue muy entusiasta y, sinceramente, no la esperaba: ¡todos los alumnos querían participar! A partir de ese momento, se inició este ciclo de experiencias que ya hace doce años que dura y cuyo procedimiento intentaré resumir a continuación.

Respecto a mi relación con el Complejo Asistencial en Salud Mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat, se inicia en el curso 95-96, gracias a que su educador (Francesc Reverter) era alumno de la asignatura que imparto en Educación Social y me propuso trasladar la experiencia de los encuentros al ámbito de los centros de salud mental.

6.3 Los Encuentros Sociodeportivos: un modelo de intervención social

La primera precisión que hay que hacer es terminológica. Si bien el nombre de «Encuentro Sociodeportivo» ha sido afortunado y ya forma parte de la cultura de nuestras facultades así como de los centros penitenciarios participantes, habría que decir que el nombre que más se ajusta al tipo de actividades que se organizan es «Encuentro lúdico-motriz», ya que se interviene principalmente mediante el juego motor. El componente socializante del juego facilita mucho más las interrelaciones entre alumnos e internos que la práctica deportiva, en la que la formación de equipos «contrarios» con la victoria como objetivo (aunque los equipos estén formados por alumnos e internos juntos), está más mediatizada por los modelos sociales competitivos. El origen de esta opción fue que

en las primeras ediciones los alumnos de Educación Social proponían juegos motores (por no tener asumida una «cultura deportiva») ya que el juego era una herramienta mucho más útil para favorecer el acercamiento entre ambos colectivos, en principio tan distantes.

Las asignaturas en las que se inscribe la experiencia son, en Educación Social, «La Educación Física en la Educación Social» (optativa), en la especialidad de Maestros de Educación Física, «Del juego a la iniciación deportiva» (troncal de segundo curso) y en la especialidad de Maestro en Educación Especial (tercer curso, dentro de la asignatura «Inadaptación social y escuela»). Aparte, participan alumnos inscritos en el seminario «La Educación Física en la prevención de las conductas de riesgo»,² curso reconocido con 3 créditos de libre elección, constituido por alumnos de ambas facultades.

En la actualidad, se considera obligatorio para los alumnos de Educación Social participar en dos de los siete encuentros que se programan cada curso. Paradójicamente, fueron los propios alumnos los que propusieron esta obligatoriedad cuando vivieron la experiencia, ya que los encuentros han pasado a ser el hilo conductor de la asignatura «La Educación Física en la Educación Social». Esta materia gira en torno al juego como actividad que facilita la mediación con colectivos en riesgo de exclusión social. Una herramienta que permite el contacto entre iguales y que, a la vez, educa las capacidades motrices, cognitivas, emocionales, sociales, incentivando la comunicación. Hay que decir, no obstante, que uno de los aspectos más importantes de la asignatura es la implicación del alumnado en todo el proceso de preparación y desarrollo de los encuentros, donde el compromiso personal de cada uno de los alumnos es clave para el éxito de la experiencia. Así, la asistencia a clase supone una obligatoriedad con el resto de compañeros, ya que se trabaja con la perspectiva de una acción colegiada, donde se potencian la corresponsabilidad, la autonomía y la colaboración, desde la horizontalidad y la transversalidad, en oposición a la estructura clásica, jerarquizada verticalmente. Se pretende conseguir, por tanto, la interactividad, consistente en facilitar la toma de decisiones consensuadas por parte del grupo-clase, un trabajo en equipo que se adapta al contexto de intervención y donde todo el mundo tiene un papel activo y creativo.

2. Organizado por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal (DEMC) y la asociación «Àmbits-esport».

En pocas palabras, se trata de conseguir que el educador o educadora social tenga competencias didácticas respecto al área de Educación Física y adopte un compromiso moral materializado al colaborar en la reducción de las desventajas sociales. En definitiva, se pretende formar a un estudiante que sea crítico, reflexivo, activo, dialéctico y comunicativo.

Tal y como refleja el programa de la asignatura, sus objetivos son:

- Proporcionar los conocimientos básicos que permitan la intervención en grupos con dificultades sociales mediante la Educación Física.
- Adquirir actitudes favorables hacia una concepción educativa que valore la Educación Física como herramienta educativa de intervención social.
- Experimentar en el propio cuerpo situaciones de práctica activa.

En el caso de los alumnos de la especialidad en maestro de Educación Física y Educación Especial, se trabaja con la misma intencionalidad, aunque la actividad es exclusivamente voluntaria, ya que la densidad del programa no permite dedicar tiempo al aula para preparar los encuentros, y los alumnos se deben reunir fuera del horario lectivo. En el curso 2005/2006, por primera vez, los alumnos de Educación Especial han trabajado en el aula conjuntamente con los de Educación Social, en la preparación de las actividades de alguno de los centros.

En cuanto al seminario sobre prevención de conductas de riesgo, se intenta que los encuentros celebrados en su ámbito sean en el centro penitenciario de jóvenes de Barcelona (Trinitat), y se consideran una actividad obligatoria.

Si centramos la atención en los objetivos concretos de los Encuentros, son los siguientes:

- Ofrecer a los alumnos la posibilidad de conocer la realidad penitenciaria y de la salud mental, ampliando su horizonte profesional.
- Facilitar el conocimiento entre un grupo de estudiantes de la UB y uno de internos, y uno de pacientes con trastorno mental severo, colaborando en su proceso de rehabilitación y de reinserción social, disminuyendo la disocialización.
- Favorecer un marco de reflexión sobre la delincuencia y las medidas penales de privación de libertad, potenciando cambios de actitudes y el compromiso con los colectivos con desventajas sociales. Análogamente, reflexionar sobre el trastorno mental severo y sus efectos.

- Adquirir actitudes favorables hacia una concepción educativa que valora la Educación Física como un recurso pedagógico de intervención social.

Partimos pues de que la premisa de que la Educación Física no debe limitarse solamente al ámbito escolar, sino que también puede desarrollarse en centros de jóvenes, adultos o de gente mayor que contemplan los distintos contenidos propios de la Educación Física desde una vertiente pedagógica, tal y como afirma Sánchez Bañuelos (1996: 88):

La Educación Física puede contemplarse como un concepto amplio que trata del desarrollo y la formación de una dimensión básica del ser humano, el cuerpo y su motricidad. Dimensión que no se puede desligar de los otros aspectos de su desarrollo, evolución-involución. Por lo tanto, no se debe considerar que la Educación Física está vinculada exclusivamente a unas edades determinadas ni tampoco a la enseñanza formal de una materia en sistema educativo, sino que representa la acción formativa sobre unos aspectos concretos a través de la vida del individuo, es decir, constituye un elemento importante dentro del concepto de educación continua de la persona.

Los objetivos de la Educación Física, hoy en día, se mueven en torno a parámetros educativos impregnados de un carácter integral y vivencial, vinculados con la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana. Una motricidad entendida no en sí ni por sí misma, sino con una estrecha vinculación con las relaciones interpersonales, sociales y ambientales de la persona.

6.4 La estructura de los Encuentros Sociodeportivos

La organización de los encuentros se divide en dos fases:

- a) Recibimiento en el campus de la UB de internos del Centro Penitenciario Quatre Camins, y uno de los pacientes con trastorno mental severo (una jornada para cada grupo).
- b) Entrada con los alumnos a los centros: Centro Penitenciario Quatre Camins, Departamento de Atención Especializada³ (DAE) del mismo Centro, Centro Penitenciario de Jóvenes de Barcelona (Trini-

3. Módulo independiente de deshabitación a las drogodependencias que acoge a 38 internos, y al que se inscriben voluntariamente.

dad), Módulo de mujeres del Centro Penitenciario Briñas, el Centro educativo L'Alzina. En cuanto al ámbito de salud mental, nos centramos en el Complejo Asistencial en Salud Mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat.

6.5 Recepción en el campus de la UB de grupo de internos y pacientes⁴

Como primera acción, se desarrollan en el aula seis sesiones de contextualización dirigidas a los alumnos. La primera, a cargo de la profesora, donde se explican los efectos de la privación de libertad. La segunda, a cargo de los educadores Celia Àvila y Xavier Buscà (del Centro Penitenciario Quatre Camins y coimpulsores de la experiencia desde su inicio), facilita a los alumnos el conocimiento del contexto penitenciario. El resto, a cargo de los educadores de los demás centros implicados. Estas sesiones facilitan un análisis crítico sobre las medidas penales de privación de libertad, se explica el funcionamiento del régimen penitenciario, cómo se estructura la vida cotidiana en los centros, el sistema disciplinario y se intenta romper con las ideas preconcebidas y los tópicos fomentados por los medios de comunicación y por el cine. Respecto al ámbito de la salud mental, se actúa de manera análoga.

Posteriormente, se organiza la comisión organizadora para cada uno de los Encuentros. Forman parte de esta:

- De 8 a 10 estudiantes de Educación Física, Educación Especial y Educación Social (turnos de mañana y tarde).
- Dra. Merche Ríos, profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal y Coordinadora de los Encuentros.
- Dr. Conrad Vilanou, director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Sr. Xavier Buscà y Sra. Celia Àvila, educadores del Centro Penitenciario Quatre Camins.
- Sr. Jordi Urgel y Sra. Emilian Serrano, representantes del PAS (Personal de Administración y Servicios del Campus).

4. Las dos facultades participantes (Pedagogía y Formación del Profesorado) subvencionan proporcionalmente los gastos originados por el Encuentro (desayuno y almuerzo de alumnos e internos o pacientes, además del material fungible). La Fundación Solidaritat de la UB también da soporte a la organización del conjunto de los Encuentros Sociodeportivos, así como el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, origen de la iniciativa.

Esta comisión consensúa las actividades que se van a realizar, a propuesta de los alumnos tutorizados por la coordinadora de los encuentros,⁵ y es la comisión de alumnos la que se encarga de llevar a cabo las actividades propuestas.

Una vez cerrada la propuesta de actividades, se recibe a un grupo de internos acompañados por educadores⁶ y a lo largo de un día (desde las 9 de la mañana a las 6 de la tarde) organizándose actividades de tipo lúdico-motriz y de dinamización sociocultural. Se inicia el Encuentro con la recepción oficial del grupo de internos y de alumnos participantes por parte de los decanos de ambas facultades y a continuación, con tal de facilitar la interrelación entre internos y alumnado, tiene lugar la actividad lúdico-motriz.

Las actividades habituales consisten en varias propuestas de juegos motrices habituales en Educación Física en forma de gincana recreativa que permite conocer físicamente el Campus Mundet, interactuar con la vida cotidiana de éste y también facilitar la interrelación entre internos y alumnado. En cada equipo, hay internos y alumnos, consiguiendo un buen nivel de interrelación y de colaboración, rompiendo con las distancias iniciales, ya que las actividades pretenden la socialización.

Una vez el grupo ya se conoce y se ha «roto el hielo» mediante los juegos, se proponen actividades de carácter cultural. Una actividad con mucho éxito es la tutorización de los alumnos a los internos en una navegación por Internet, actividad imposible de realizar por razones obvias en un centro penitenciario. Posteriormente, tiene lugar el almuerzo en el comedor del campus, donde participan alumnos e internos en un espacio que permite observar la vida habitual universitaria. Insistimos en que alumnos e internos se mezclen en las mesas, para así facilitar la comunicación entre ambos colectivos. Es una experiencia interesante ver cómo de las reticencias iniciales al principio de los encuentros, se pasa a un ambiente distendido y espontáneo tras los juegos y actividades.

Después de comer, se deja un poco de tiempo libre para pasear por el campus y después se organizan más actividades de socialización (actividades motrices, talleres de plástica y música, entre otras), hasta que a los internos les llega el momento de volver al centro.

5. Durante un mes y medio hay una reunión semanal entre los alumnos y la coordinadora.

6. Esta visita se considera como «salida programada» por el régimen penitenciario, y la forman entre 4 y 16 internos que ya han cumplido dos tercios de la pena impuesta por el juez.

Con esta primera fase, se facilita un primer contacto de los alumnos con los internos, con la finalidad de que en la ida a los centros los alumnos ya hayan tomado un primer contacto y, por tanto, la visita al centro penitenciario sea menos tensa y se reduzca sensiblemente el miedo generado por el desconocimiento y los prejuicios. No olvidemos que la entrada a un centro penitenciario es un proceso lleno de normas de seguridad, puertas de control que se van cerrando a medida que se va accediendo al polideportivo del centro. Una vez allí, en un ambiente hostil (no olvidemos que estamos en una prisión), hay un grupo de internos que les espera. Poder saludar a alguno que ha visitado previamente el campus permite presentaciones, saludos y, de algún modo, una reducción de la inevitable tensión del momento.

Paralelamente, el procedimiento de recibimiento del grupo de pacientes con trastorno mental severo sigue la misma pauta.

6.6 Visita a los centros penitenciarios y al de salud mental

La segunda fase consiste en desplazarse a un centro penitenciario y compartir media jornada (mañana o tarde, en función de los turnos del alumnado), excepto en el caso del DAE (Departamento de Atención Especializada del CP Quatre Camins), donde la actividad es de jornada completa y se come con los internos.

Como primer paso, se organizan tantas comisiones de alumnos como centros participan. Éstas tienen el objetivo de diseñar los contenidos de los encuentros en cada uno de los centros, con el asesoramiento de la profesora. En primer lugar, se presentan vídeos de otros encuentros, tanto para conocer las dinámicas como para romper con la estigmatización y el miedo a lo desconocido. Se insiste en la dimensión recreativa de la Educación Física, presentando el juego motor como una herramienta de intervención social que no conoce edades y que permite la socialización sin caer en el infantilismo. En las sesiones prácticas en el polideportivo se trabajan juegos motores socializadores de manera vivencial, que serán el punto de partida para la propuesta de actividades, y se facilita la bibliografía sobre el tema. Lo más importante es que los mismos alumnos valoren los efectos socializadores del juego, que constaten que la predisposición a jugar permite no sólo las interrelaciones personales sino también la expresión libre de emociones.

Luego, en el aula, cada alumno deberá proponer cinco juegos motrices en su comisión. De forma colegiada, con la tutorización de la profesora, se escogen las actividades que definitivamente formarán parte de la propuesta que se presentará al centro correspondiente.

Posteriormente se desplaza a cada centro una representación de alumnos acompañados por la profesora, con el objetivo de negociar las actividades con una comisión de internos y un representante de los educadores. Esta participación de la comisión de internos supone una posibilidad más de que estos tomen contacto con el exterior, asumiendo paralelamente protagonismo en la toma de decisiones. En el caso del centro de salud mental, la presentación de actividades se trabaja directamente con el educador.

Una vez acordado el diseño de la actividad, los alumnos (al ser un grupo reducido) tienen la oportunidad de visitar el centro con más detalle que cuando lo hagan con el resto de sus compañeros el día del Encuentro.

El Encuentro consiste en dos horas de actividades lúdico-motrices para acercar a ambos colectivos. En primer lugar, las comisiones de alumnos e internos preparan en el polideportivo ocho zonas donde se practicará un juego diferente en cada una de ellas, con su material correspondiente. Mientras hacen eso, el resto de alumnos visita parte del centro penitenciario (talleres y escuela). Cuando el grupo de alumnos entra en el polideportivo, la actividad ya está preparada y el grupo de internos ya ha sido trasladado. Estos momentos son especialmente tensos, ya que ambos grupos se observan a distancia y en general no hacen gesto alguno de acercarse los unos a los otros (hablan entre ellos, evitando las presentaciones iniciales). Para evitar que este momento se dilate se inicia rápidamente la actividad. Se forma un círculo entre los dos grupos (donde se mantiene espontáneamente la separación entre alumnos e internos, excepto entre los de las comisiones que ya se conocen) y un interno y un alumno de la comisión dan la bienvenida al resto.

Posteriormente se propone un juego de organización de grupos de 8 a 10 personas, formados proporcionalmente y de manera mixta por parte de internos y alumnos. Cada grupo desarrolla juegos de conocimiento dinamizados por los alumnos y después cada grupo se reparte por las distintas zonas de juego motor. No se determinan tiempos para cada zona, cada grupo decide libremente a qué juega y cuánto rato, pactando con el resto de grupos, invitando a los de otro a compartir la actividad...

Se finaliza el encuentro con un aperitivo con el fin de que la conversación con los internos se mantenga de forma natural y espontánea. En este sentido, es habitual que cada alumno lleve una tortilla de patatas para compartir con los internos. El centro pone la bebida y el resto de comida. Es en este momento cuando observamos que internos y alumnos ya no están separados y comparten conversaciones de manera natural. Como dicen los alumnos, «Te olvidas de que es un interno. Es una persona más».

Finalizado el Encuentro, se sigue con la visita guiada al resto de instalaciones del centro, y si la dirección lo considera oportuno por razones de seguridad, puede visitarse algún módulo de celdas.

Posteriormente, en el aula, se hace una valoración del Encuentro conjuntamente con los educadores de cada centro, los cuales facilitan al grupo, aparte de sus observaciones, las de los internos.

Análogamente, la dinámica en el centro de salud mental es similar, con la diferencia de que los juegos están todos relacionados con algún tema común (por ejemplo, los continentes, los años sesenta...).

6.7 Las valoraciones

Como valoración general de estos doce años de experiencia en centros penitenciarios y nueve en salud mental, podemos confirmar la consideración de esta iniciativa. En primer lugar, debemos valorar la participación y la implicación del alumnado en la organización y desarrollo del proyecto. En total, son aproximadamente 2.500 alumnos los que han participado hasta la actualidad en la experiencia.

Se ha conseguido un intercambio real entre el alumnado y los internos y pacientes, con una intensidad difícil de explicar cuando nos encontramos ante ambos colectivos tan diferentes y que conviven de manera fluida a lo largo de los Encuentros. Se ha hecho realidad un acercamiento significativo entre los colectivos participantes, un contacto basado en el respeto y el conocimiento mutuo.

Por parte de la comunidad universitaria, en la valoración que realizan los profesores y representantes del PAS participantes en la comisión organizadora, destaca especialmente la conveniencia de la continuidad de estos encuentros por su carácter formador y humano.

En la valoración que realiza el alumnado participante, se destaca que la experiencia es muy positiva, dado que pueden conocer una realidad

a menudo estigmatizada socialmente y de difícil acceso. Por otra parte, valoran el hecho de conocer un ámbito de actuación profesional que hasta el momento les era lejano y casi desconocido. Destacan también el valor de los programas educativos como herramienta de intervención social y el *sentimiento de responsabilidad* por haber diseñado y llevado a cabo la actividad en grupo, negociando, aceptando críticas y nuevas propuestas, favoreciendo el conocimiento de nuevos recursos, participando además en la comisión, donde se ve representada toda la comunidad universitaria, incluyendo compañeros y compañeras de otras especialidades (interdisciplinariedad).

Opinan que las relaciones interpersonales con los internos y pacientes, rompiendo con las ideas preconcebidas, enseña a ver a la persona como algo más que un *condenado* o un *loco*, reconociendo el derecho a la reeducación y a disponer de una segunda oportunidad. Este contacto y la visita al centro también facilitan un marco de reflexión individual y grupal sobre las penas privativas de libertad, su utilidad y la posibilidad de alternativas, evaluando obstáculos y necesidades. Consideran que es una experiencia muy significativa y formativa en su itinerario académico, además de ser un buen recurso para reducir la disocialización de internos y pacientes.

En definitiva, la experiencia ha contribuido a hacer desaparecer tópicos e ideas preconcebidas, facilitando una mayor comunicación entre la universidad y la sociedad en su más amplio sentido. Así, opinan que facilita el cambio de actitudes y el compromiso social.

En cuanto a la propia asignatura, valoran la Educación Física como un recurso que facilita la comunicación social aparte de su aportación al desarrollo de las capacidades motrices, cognitivas y emocionales. Evidencian que mediante el juego se rompen las distancias iniciales tal como hemos comentado anteriormente, se facilita la interrelación, aumenta la confianza, se facilita la cooperación y la cohesión del grupo, se favorece un clima distendido y se rompe con la rutina del centro, reduciendo el efecto del estigma social y del contexto físico.

Por parte de los internos, su valoración es también positiva, basada fundamentalmente en:⁷

- La asistencia del alumnado y el contacto con éste: «Poder estar con gente que te escucha, que te comprende y que no te rechaza», «La

7. Las frases entre comillas son valoraciones de los internos.

inyección de alegría y entusiasmo que recibimos», «Hablé de temas no relacionados con la prisión».

- Rompe con la rutina diaria y relativiza el encierro: «Estuve con gente que no eran ni profesionales ni funcionarios», «Se me pasó el día volando» y es una forma de evasión de la realidad cotidiana: «Me olvidé de que estaba en la prisión», «Hacía mucho tiempo que no me lo pasaba tan bien», «Me olvidé de mis problemas durante todo el día».
- Otras frases significativas: «Te das cuenta que fuera hay un mundo de cosas por las que luchar», «La propia realidad de verme a mí mismo participando en actividades que no me planteaba hacer», «No se necesita ningún tipo de droga para participar con la gente».

Por parte de los pacientes con trastorno mental severo, su valoración también es positiva, basada fundamentalmente en:

- Señalan la importancia de romper con la rutina del centro: «Que vengan más a menudo».
- Coinciden en que el juego les ayuda a relacionarse: «Los juegos hacen un encuentro entretenido», «Juntos hacemos ejercicio, están las chicas y así no hace frío», «Sí, para socializarse con ética», «Son una terapia de relajación, con entendimiento, experiencia y comunicación», «Estudiantes habladoras y agradables», «Muy bien el material que favorecía los juegos».
- La relación con el alumnado es muy valorada: «Fueron muy buenos. Eran guapos y guapas», «No hubo problemas con ellos», «Oportunidad para conectar con el mundo universitario».
- Otras frases significativas: «Muy bueno el intercambio y positivo para romper la estigmatización que comportan las enfermedades mentales»; «Me reí mucho»; «Muy bueno, nos trataron como personas normales».

Como coordinadora de los Encuentros, considero muy importante este tipo de propuestas al alumnado que ya no sólo beneficia a su proceso formativo, sino que también colabora en la socialización y en el proceso de reinserción de internos y pacientes, ya que tienen presente la «cultura» de los encuentros, creándose unas expectativas muy valoradas desde el punto de vista reeducativo por parte de la institución.

Considero igual de importante el fomento del contacto con otras instituciones que implica nuevos canales de conocimiento, colaboración y

comunicación. El encuentro permite al alumnado la conexión con una realidad frecuentemente desconocida y con una especial repercusión en su formación en relación con las actitudes y los valores, colaborando en la conformación de un pensamiento crítico.

Creo también relevante el fomento de una actitud de responsabilidad entre alumnado, internos (pensar, planificar, llevar a cabo y evaluar la actividad), en definitiva, los protagonistas de la actividad.

Para finalizar, quisiera comentar que la consolidación del sistema de organización en comisiones permite un estrecho contacto entre todos los implicados en la organización y un evidente enriquecimiento de las propuestas. Se trabaja de forma transversal, recogiendo propuestas e ideas independientemente de su procedencia (internos, alumnado, profesorado, representantes del PAS, educadores y psicólogos del centro, entre otros) implicando así a toda la comunidad universitaria y a los profesionales de los centros penitenciarios.

6.8 Perspectivas de futuro

El éxito de los Encuentros con centros penitenciarios y de salud mental ha permitido abrir la experiencia a otros escenarios de intervención. La primera transferencia de este modelo de intervención ha tenido lugar en Nicaragua. Mediante un programa de cooperación internacional desarrollado por la ONG Pedagogía Sin Fronteras, de la UB, con la que la autora, conjuntamente con la Dra. Carme Panchón de la Facultad de Pedagogía, coordinan el programa «Educar y socializar en centros penitenciarios y de salud mental de Nicaragua» desde el año 2003. En este proyecto, alumnos de la UB y de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en León, comparten la organización de talleres educativos y encuentros sociodeportivos en el Sistema Penitenciario Nicaragüense (centros penitenciarios de Chinandega, Tipi-Tapa –en el módulo psiquiátrico– y la Esperanza –centro de mujeres–) y en el Centro de Salud Mental José Dolores Fletes de Managua. Las valoraciones son parecidas a las presentadas en este artículo, lo cual nos lleva a pensar que el modelo es válido y que se puede adaptar a realidades lejanas.

La segunda consecuencia ha sido la organización de créditos de libre elección en Actividad Física Adaptada a personas con discapacidad, ya que desde el año 2000, en colaboración con entidades de Educación

Física Adaptada,⁸ el alumnado universitario asume progresivamente el rol de profesor de soporte en las sesiones.⁹

El tercer hecho que podemos destacar es la organización de créditos de libre elección en Educación Física adaptada a personas con trastorno mental severo, a internos en centros penitenciarios y a internos en módulos psiquiátricos penitenciarios. Es una manera de ir más allá de los Encuentros Sociodeportivos, ya que acompaño al alumnado semanalmente a los centros. Los alumnos actúan primero como compañeros de juegos de los internos o pacientes y, a medida que aumenta su conocimiento, acaban impartiendo sesiones bajo mi supervisión y la del educador.

Para finalizar, comentar que la visión del alumnado como objeto pasivo no puede fundamentar la universidad del siglo XXI. Con eso no quiero dar a entender que la metodología presentada sea «mejor que». Lo que planteo es que ha demostrado ser útil en los escenarios donde se ha aplicado y en la forma en la que se ha descrito. Creo que la universidad debe favorecer el cambio social, reduciendo las desventajas y colaborando en la formación de personas autónomas y responsables, capaces de reflexionar críticamente, interiorizar y aprender constantemente. Esta propuesta pretende ser una manera más de conseguirlo.

Referencias bibliográficas

- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995), *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- LAFFITE, R. M. (1993), *La planificació de la docència universitària*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona.
- RÍOS, M. (1993-2006), *Memòria de les XII Trobades Socioesportives entre la Universitat de Barcelona i els serveis penitenciaris i de rehabilitació de la Generalitat de Catalunya*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

8. Centro de Recursos Joan Amades de la ONCE, Centro Piloto Arcángel San Gabriel de Parálisis Cerebral, Club Barcelona Carckers de hockey en silla de ruedas para personas con Distrofia Muscular de Duchenne-, y las asociaciones Juego Vivo y ACELL para personas con discapacidad intelectual.

9. Después de cada sesión, los alumnos y los profesores de cada entidad hacen un trabajo de reflexión didáctica, teniendo en cuenta que previamente cada entidad ha desarrollado un seminario de 8 horas a los alumnos.

- (1996-2006) *Memòria de les IX Trobades Socioesportives entre la Universitat de Barcelona i el Complex Assitencial en salut mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- (1998), «La vivenciación y la simulación en la enseñanza de la Educación Física y el tratamiento de la diversidad», en *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, Badajoz, Universidad de Badajoz.
- (2001), «La aproximación a la realidad en el currículum universitario: encuentros sociodeportivos con internos de centros penitenciarios y con pacientes con trastorno mental severo», en *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 483-492.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996), *La actividad física orientada hacia la salud*, Madrid, Biblioteca Nueva.

7. Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación

Maribel de la Cerda, Xus Martín, Josep Maria Puig
Universitat de Barcelona

... pedimos a la educación superior que contribuya
con una preparación general para formar ciudadanía,
no solo una preparación especializada para una carrera.

M.C. NUSSBAUM: *El cultivo de la humanidad.*

Amigos y amigas de lectura es una experiencia de aprendizaje servicio en la que alumnos de la asignatura de Teoría de la Educación de las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona han ayudado a mejorar la competencia lectora y a disfrutar leyendo a alumnos de varios centros de Primaria y Secundaria. La experiencia se ha realizado en estrecha colaboración con el programa *Éxito* del Consorcio de Educación de Barcelona y el proyecto *Otra lectura* de la fundación Adsis. Tal como era previsible, recibir este apoyo en la lectura ha resultado positivo para los chicos y chicas, pero ofrecerlo ha sido también una experiencia de aprendizaje pedagógico, personal y cívico muy rica para el alumnado universitario.

En este escrito trataremos las siguientes cuestiones: I) los motivos que nos han hecho emprender esta experiencia, II) el modelo de aprendizaje servicio basado en la ayuda entre alumnos de distintos niveles y III) la descripción de los momentos por los que pasó la experiencia y los retos de futuro que quisiéramos trabajar durante estos próximos años.

7.1. El aprendizaje servicio en las enseñanzas pedagógicas

¿Por qué motivos vale la pena introducir el aprendizaje servicio en la formación inicial de los profesionales de la educación? ¿Por qué es pertinente comenzar los estudios superiores viviendo y reflexionando sobre una experiencia de aprendizaje servicio? ¿Qué aporta a la mejora docente de la asignatura que impulsa la actividad? Y, sobre todo, ¿qué aporta al alumnado universitario y a los receptores del servicio? Estos son algunos de los interrogantes que queremos responder en esta primera parte del artículo.

7.1.1 ¿Cómo enseñar Teoría de la Educación?

Hay bastantes hechos que nos han motivado a iniciar esta experiencia: hace tiempo que estamos interesados en la metodología del aprendizaje servicio, hemos podido conocer buenas experiencias de aprendizaje servicio en la educación superior, sin emplear el concepto nosotros mismos habíamos llevado a cabo actividades docentes cercanas al aprendizaje servicio y, por último, las reformas actuales de la universidad invitan a hacer innovaciones como la que presentamos. Por tanto, una influencia de motivos nos ha impulsado a proponer la experiencia de los *Amigos y amigas de lectura*. A pesar de todo, una de las primeras motivaciones a la hora de iniciarla fue buscar caminos para mejorar la docencia en la asignatura de Teoría de la Educación.

La mejora en la docencia universitaria puede venir por muchos caminos, pero una de las líneas de innovación más habituales busca alejarse de una manera de dar clase que coloquialmente llamamos *teórica*. Una forma docente basada en un tipo de discurso que dificulta la comprensión, que no despierta nuevos significados, que cuesta usar con tal de aplicar los conceptos a la realidad, y que queda distante de la experiencia del alumnado. No es un saber teórico a pesar del nombre que le hemos dado: es un saber separado de la vida. Se trata de un mal que no hemos conseguido eliminar del todo, a pesar de las múltiples iniciativas que de un tiempo a esta parte lo mitigan.

En el caso de la asignatura Teoría de la Educación, el esfuerzo también va en la dirección de vincular el conocimiento con la experiencia del alumnado. En la formación permanente del profesorado se intenta alcanzar este hito a partir de la experiencia docente que ya tienen los

que se quieren seguir formando pero, ¿qué se debe hacer con alumnos que acaban de entrar en la universidad y no suelen tener ningún tipo de experiencia como educadores? ¿Cómo crear vínculos entre conocimiento y experiencia? Los caminos para conseguirlo son múltiples: explicar con ejemplos, trabajar casos reales, hacer simulaciones, montar debates y seminarios, utilizar la observación, leer experiencias de buenos educadores, ver películas y documentales, recordar y reflexionar sobre la propia vida escolar de los alumnos, y tantos otros.

Todas las propuestas que acabamos de citar contribuirán de manera significativa a la tarea de llevar a cabo una enseñanza ligada a la vida. Pero en ninguna de las posibilidades mencionadas se dan las condiciones que hacen del todo viva la experiencia: 1) que sea vivida por los alumnos en primera persona –no es lo mismo ver un documental que formar parte de la situación que se muestra–, 2) que la vivencia se produzca en el interior de la misma realidad –no es igual simular un caso que vivirlo de verdad en una escuela–, y 3) que la experiencia vaya ligada a momentos de reflexión y a oportunidades de explicación de parte del profesorado –no es lo mismo simular una situación que vivirla, reflexionar acerca de ella y recibir información para entenderla mejor. La metodología del aprendizaje servicio, y de manera más particular los *Amigos y amigas de lectura*, ofrece una experiencia al alumnado en primera persona –ellos y ellas harán de docentes–, la ofrece para ir a la realidad misma –harán de docentes en programas escolares ya existentes–, y tendrán también posibilidades de reflexionar –diario de campo y debates– y de recibir explicaciones y comentarios por parte del profesorado. Por tanto, el aprendizaje servicio puede ser una contribución de primer orden para conseguir que la enseñanza superior, y en nuestro caso de la Teoría de la Educación, articule el saber académico con la experiencia obtenida directamente por el alumnado.

7.1.2 ¿Cómo enseñar una profesión de proximidad?

Decimos que la educación es una profesión de proximidad porque exige una fuerte relación personal entre los educadores y los educandos. Hay trabajos que se pueden hacer correctamente con escasa implicación en la relación con los beneficiarios. Esto es completamente imposible en el caso de la educación. No se puede educar si antes no se ha establecido un vínculo de afecto positivo con el alumno. En consecuencia, resulta obligado preguntarse por cómo hay que transmitir esta competencia relacio-

nal. ¿Cómo enseñar a nuestros alumnos de las Facultades de Pedagogía y de Formación del Profesorado que la educación requiere establecer una relación de proximidad hecha de encuentros cara a cara, que esta relación debe generar afecto en las dos direcciones, y que el educador tiene la responsabilidad de ayudar al alumno? ¿Cómo enseñar todo eso?

Como tantas veces, estas competencias profesionales –quizá sería mejor decir simplemente personales– no se aprenden oyendo explicaciones o estudiando teorías, por brillantes y acertadas que puedan ser. Las explicaciones y las teorías ayudan a entender y a apropiarse de lo que se vive, pero no sustituyen la experiencia personal de vivirlo. Es decir, a establecer relaciones de proximidad, a generar afecto y a ayudar se aprende practicando justo lo que se quiere aprender. Las competencias se aprenden usándolas, aunque al principio no se sepa y se cometan errores y se titubee mucho. La única manera de aprender a relacionarse es relacionándose, la única manera de aprender a generar afecto es intentando generarlo y la única manera de aprender a ayudar es ayudando. Por tanto, desde la Teoría de la Educación, la única posibilidad de enseñar la profesión de educador o educadora, una profesión de proximidad, es hacer vivir a nuestros alumnos situaciones reales de proximidad y responsabilidad educativa con otros chicos y chicas.

Esto es justamente lo que nos ha permitido la metodología del aprendizaje servicio y la propuesta de los *Amigos y amigas de lectura*. Lo ha permitido porque proporciona a los alumnos de la universidad la posibilidad de relacionarse con chicos y chicas para hacer un trabajo real y concreto. Un trabajo que únicamente es posible llevar adelante si se crean vínculos positivos entre unos y otros. Han tenido que acercarse a los chicos y chicas, ganarse su confianza, mostrarse cercanos, ser capaces de reírles si hacía falta, poder reír con ellos y mantener su autoridad, estar abiertos a quererlos y a dejarse querer, y durante todo este tiempo ayudarlos a leer mejor. Seguro que no siempre les ha salido bien todo este programa, seguro que han cometido errores, pero seguro también que los aciertos han sido más abundantes y, sobre todo, han compensado las equivocaciones. Han aprendido por ensayo y error lo que únicamente se puede aprender así, experimentando.

7.1.3 ¿Cómo enseñar ciudadanía a través de Teoría de la Educación?

¿Qué tipo de ciudadano está formando la universidad? ¿Es realmente necesario que forme a ciudadanos? ¿Qué tipo de formación hay que

recibir en la Educación Superior? Interrogantes de siempre, que no podemos dejar de hacernos una vez más. La universidad lucha por ser relevante y dar una formación que prepare a los jóvenes para responder a las necesidades que plantea la actividad económica, y que se concreta en la preparación para la actividad profesional. Un reto conveniente, pero también un objetivo limitado y equivocado si únicamente nos fijamos en este aspecto de la formación integral que hay que ofrecer. Hay que formar a profesionales y hay que formar a ciudadanos, y de hecho hay que entender que son dos aspectos completamente ligados: no es posible ser un buen profesional sin ser a la vez un buen ciudadano, y viceversa. Por tanto, la educación superior debe formar a profesionales y científicos, y tiene que hacer de ellos buenos ciudadanos. Y claro, para conseguirlo, debe traducir en propuestas pedagógicas este doble reto.

La universidad forma a ciudadanos si, ofreciendo conocimientos, se preocupa por un conjunto de aprendizajes básicos para la vida: 1) *aprender a ser* con tal de hacerse autónomo, crítico y capaz de llevar a cabo un proyecto personal; 2) *aprender a convivir* para conseguir superar el egocentrismo, desarrollar la empatía y el altruismo y asumir una vida convivencial, 3) *aprender a formar parte de la sociedad* para comportarse con civismo y, sobre todo, para participar y contribuir al bien común; y 4) *aprender a habitar el mundo* para adquirir una actitud sostenible y cosmopolita que enseñe a vivir en un mundo global. Dos advertencias finales: en primer lugar, cada uno de estos aprendizajes implica otros valores y actitudes que no hemos mencionado y también habrá que atender y, en segundo lugar, no es posible encarnar personalmente estos valores y arraigarlos socialmente si los separamos del mejor conocimiento disponible. Los valores no están reñidos con el conocimiento: es necesario un saber crítico y una crítica fundamentada.

¿Qué tipo de experiencia debe ofrecer la universidad para formar a ciudadanos capaces de ser, convivir, participar y habitar un mundo global? Nuevamente nos encontramos con la posibilidad de hacer un amplio listado de propuestas, pero que sintetizaremos en cuatro caminos transversales a los conocimientos que oferta la enseñanza superior. Nos referimos al esfuerzo de *autoconocimiento* y *transformación* personal que permite replantearse la propia identidad; al esfuerzo por crear vínculos de *amistad cívica* que diluyan prejuicios y desarrollen la confianza, en especial con personas distintas o que tienen ideas distantes a las propias; nos referimos también al esfuerzo por *dialogar* y construir nuevo conocimiento y, sobre todo, nuevas maneras de comprender las distintas

posturas, culturas y formas de vidas; y finalmente hablamos del esfuerzo por *cooperar a favor del bienestar colectivo*, es decir, la experiencia del trabajo colectivo en beneficio de la comunidad. Si junto con los conocimientos fuésemos capaces de ofrecer estas experiencias, estaríamos en el camino de formar a profesionales y ciudadanos. Habríamos conseguido un saber objetivo pero no neutral, una formación de personas a la vez profesionales y ciudadanas, una universidad proyectada a la sociedad por su calidad y responsabilidad cívica, y unos métodos pedagógicos participativos, creativos, holísticos y críticos.

Con este telón de fondo, nos planteamos la tarea de formar a ciudadanos enseñando Teoría de la Educación. Un reto que hemos intentado impulsar a través de distintas propuestas, entre las que se destacan: el trabajo en grupo y la cooperación, el debate y la consideración de cuestiones controvertidas, el ejercicio de la crítica sobre aspectos de actualidad, la construcción de una identidad profesional y cívica deseada, la participación en ciertos aspectos de la asignatura, el aprovechamiento de hechos y noticias, así como otras iniciativas. A pesar de todo, estas propuestas quedan muy limitadas al ámbito de las clases universitarias: mantienen el formato de preparación para la posterior vida profesional y cívica. Para ir más allá, se trataría de conseguir una acción real por encima de la sociedad a través de la misma metodología de las materias de los planes de estudios. Nuevamente, aquí el aprendizaje servicio nos ofrece la posibilidad de una formación como ciudadanos empleando los conocimientos propios de las respectivas carreras. Lo consigue porque permite, por una parte, realizar un servicio cívico a favor de la comunidad y, por otra, porque el servicio depende de los conocimientos adquiridos y aporta nuevas posibilidades de aprendizaje.

En el caso de *Amigos y amigas de lectura*, la ayuda que los alumnos de las Facultades de Pedagogía y formación del Profesorado ofrecen a los chicos y chicas es una apuesta por contribuir a que vivan la experiencia como una ganancia –como un éxito–, también está presente la voluntad de trabajar por la cohesión y por compensar las desventajas culturales y sociales. Por tanto, en la acción pedagógica real de los alumnos hay una intención clara de intervenir para mejorar un aspecto de la realidad. Pero esta intervención se puede convertir en una experiencia de formación para la ciudadanía de los futuros pedagogos y pedagogas. Y siempre a través del trabajo educativo sobre las competencias lectoras. Por tanto, se aprende enseñando, enseñando se hace una aportación a la mejora de la sociedad y haciéndola de manera reflexiva el alumnado se

forma como ciudadano. En este proceso, la universidad gana presencia en la sociedad y se implica en un trabajo en red con otros actores sociales. De aquí la fuerza educativa del aprendizaje servicio y de los *Amigos y amigas de lectura*.

7.2 La ayuda entre alumnos de distintos niveles

Tras considerar algunos de los motivos que justifican el uso del aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación, destinnaremos las siguientes páginas a presentar la modalidad de aprendizaje servicio que hemos considerado apropiada para los alumnos de primer curso de las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado: la ayuda entre alumnos de distintos niveles –la ayuda de alumnos universitarios a alumnos de Primaria y Secundaria– con tal de contribuir a la mejora de las competencias lectoras de aquellos que presentan más dificultades.¹ A continuación, presentaremos los rasgos generales de este modelo de aprendizaje servicio.

7.2.1 ¿Qué necesidades sociales se enfrentan?

La lectura comprensiva es un objetivo básico en la educación. Son numerosas las investigaciones que vinculan estrechamente las carencias en la competencia lectora con el fracaso escolar e insisten en las consecuencias negativas que se derivan de un bajo nivel de lectura en la Educación Primaria. Así, la lectura y el contacto con los libros han sido indicadores de éxito y fracaso escolar. Medidos con distintas variables, los resultados de muchos estudios son concluyentes: el éxito académico tiene una relación directa con el hábito lector que se adquiere a partir de experiencias agradables con los libros. Y para poder disfrutar de la lectura, es imprescindible tener cierta rapidez y comprensión lectora.

Aunque hace tiempo que se conocen las repercusiones de la competencia lectora en el aprendizaje de cualquier materia, siguen apareciendo nuevos informes que alertan una y otra vez de los bajos niveles que la población escolar tiene en el dominio de la lectura y recomiendan con

1. Topping, K. (2001), *Peer Assisted Learning. A practical Guide for Teachers*, Cambridge: Brookline Books. Topping, K. (1988), *The peer tutoring Handbook. Promoting co-operative Learning*, Cambridge: Brookline Books. Baudrit, A. (2000), *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*, Barcelona: Paidós.

insistencia destinar más recursos a darle la vuelta a esta situación.² Si bien es un fenómeno que ha existido siempre, hay dos hechos que han ayudado a vislumbrar el problema con más intensidad: la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años y la llegada masiva de extranjeros. Estos dos hechos han contribuido a enriquecer la vida escolar y las posibilidades educativas de los centros de educación obligatoria, pero han planteado un nuevo reto educativo: conseguir una educación de calidad para todos los alumnos a pesar de la situación de alta diversidad en la que se encuentran. En este contexto, las carencias del aprendizaje de la lengua —oral y escrita— se han hecho más notorias y el desarrollo de las competencias lingüísticas pasa a ser un elemento básico de cohesión social y de éxito escolar para alumnos que parten de condiciones inferiores a las de muchos de sus compañeros.

El esfuerzo de las escuelas por incrementar las horas de lectura en muchos casos no es suficiente. Por otra parte, las familias no siempre pueden asumir el refuerzo que sería deseable en el aprendizaje de la lectura de sus hijos. A veces, los mismos padres no tienen un buen dominio de la lengua del país. Otras, unos horarios laborales poco compatibles con la dinámica familiar no lo permiten. Por todo esto, podemos decir que la experiencia de aprendizaje servicio que presentamos en este capítulo parte de la identificación de una necesidad que maestros y especialistas en educación consideran crucial: mejorar los niveles de lectura de la población escolar. Este es el reto al que se enfrentaron los alumnos universitarios de las Facultades de Pedagogía y de Formación del Profesorado.

7.2.2 ¿Qué aportan los alumnos universitarios?

Para hacer frente al déficit lector detectado en una parte importante de la población escolar, desde las aulas universitarias se ha diseñado una experiencia de aprendizaje servicio centrada en el refuerzo de la lectura a alumnos de Primaria y de primer ciclo de ESO. Los encargados de llevar a cabo el servicio son jóvenes universitarios de las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado. La experiencia se propone dentro de una asignatura obligatoria en la que se trabajarán contenidos rela-

2. <<http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf>> (página consultada en julio de 2008) Informe Español PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Catálogo general de publicaciones oficiales, p. 69.

cionados con el servicio que se presta en las escuelas. Los alumnos de la universidad dedican unas dos horas semanales al refuerzo de la lectura. La actividad se hace en centros de Educación Primaria o Secundaria y está pactada con el profesorado de los alumnos que reciben el servicio. A comienzos de curso, se asignan uno o dos alumnos «pequeños» a cada universitario y esta agrupación se mantiene, en la medida de lo posible, hasta el final de la experiencia. Los ejes en torno a los cuales se estructura el servicio realizado por los universitarios son: el refuerzo de la lectura, el trabajo por parejas y la relación personal.

- *Refuerzo de la lectura.* La actividad de servicio que ofrecen a los alumnos universitarios es un refuerzo de la lectura a chicos y chicas de escuelas e institutos. Los objetivos del servicio son principalmente dos: aumentar el nivel de rapidez lectora —muchos de los niños se encuentran en niveles muy bajos—, y mejorar la comprensión del lenguaje escrito. Para hacerlo, cada joven universitario dispone de unos materiales y de un tiempo destinado a trabajar con sus alumnos. Los materiales acostumbran a estar relacionados por los maestros, si bien en ocasiones son los propios universitarios los que escogen los textos apropiados al nivel de chicos y chicas como los que hacen el servicio.
- *Trabajo por parejas.* El hecho de que cada universitario haga el refuerzo de lectura sólo a uno o dos alumnos a la vez, le permite dar una atención altamente individualizada a cada niño. El ritmo de la lectura, las paradas para aclarar el significado de algunos conceptos o la pronunciación de determinados fonemas dependen casi exclusivamente del nivel de cada chico o chica. Por otra parte, el trabajo por parejas incrementa el tiempo que cada alumno pequeño puede leer en voz alta, elemento clave a la hora de mejorar la rapidez lectora.
- *Relación cara a cara.* Es de sobra conocida la importancia de las relaciones personales entre educadores y alumnos en el proceso de aprendizaje de estos últimos. La estabilidad de las agrupaciones en la actividad de refuerzo de la lectura permite a los jóvenes universitarios establecer vínculos afectivos con sus alumnos. La relación cara a cara que proporciona la dinámica centrada en uno o dos sujetos, favorece intervenciones destinadas a animar a niños y niñas a seguir mejorando, reconocer sus procesos, y también ganarse su aprecio y confianza. De hecho, el cuidado de las relaciones personales es un aspecto básico del servicio.

7.2.3 ¿Qué aprenden los alumnos universitarios?

El refuerzo en la lectura, además de un servicio a la comunidad, es una actividad de formación muy significativa para los alumnos que estudian en la universidad. La complejidad de la experiencia hace imposible elaborar un listado preciso de los aprendizajes que cada joven realiza a lo largo de la actividad. Aun así, podemos establecer tres núcleos que agrupan distintos aprendizajes: competencias profesionales, conocimientos pedagógicos y habilidades personales, sociales y cívicas.

- *Competencias profesionales.* Para la mayoría de alumnos de la universidad, el refuerzo de la lectura en las aulas escolares es la primera responsabilidad «profesional» que asumen dentro de una institución educativa. La realización de este servicio les exige poner en práctica varias habilidades. Algunas se aplican a conciencia y con intención, y otras, en cambio, se utilizan sin tener clara conciencia de que se están usando, de tal manera que los aprendizajes que se obtienen sobrepasan a los que se pueden prever a priori. Algunas de las adquisiciones competenciales más significativas son: perder el miedo a tratar con los niños, hacerse respetar, aprender a adecuar el material y la metodología a los niveles de lectura de los alumnos, detectar dificultades sobre la marcha y solventarlas, usar técnicas y metodologías que motiven a la lectura, empatizar con la situación de chicos y chicas, entenderles y saber ponerse en su lugar o, para terminar este listado tentativo, buscar estrategias que permitan hacer el refuerzo de la lectura con dos niños que se encuentran en niveles lectores distintos.
- *Conocimientos pedagógicos.* Hay un conjunto de aprendizajes que se realizan en paralelo al tiempo destinado al refuerzo de la lectura, pero que están completamente ligados a la experiencia del servicio. Desde las asignaturas donde se ubica la actividad de aprendizaje servicio, se intentan realizar dos trabajos complementarios: 1) reflexionar sobre lo que han vivido durante el servicio y 2) poner en contacto a los alumnos con conocimientos que les permitirán entender mejor lo que han realizado. Resulta fundamental para optimizar el rendimiento formativo de la experiencia destinar tiempo a reflexionar sobre lo que ha pasado, sobre las dificultades que han surgido o sobre la reacción de chicos y chicas ante cada intervención. Esta reflexión es una nueva fuente de experiencia que permite a cada universitario

construir nuevos conocimientos a partir del trabajo directo en el aula. Por otra parte, las lecturas y las aportaciones del profesorado sobre estrategias para trabajar la competencia lectora y sobre otros temas relacionados con la actividad constituyen también una fuente importante de información significativa.

- *Habilidades personales, sociales y cívicas.* Sin poder hacer aún una evaluación suficiente del impacto de las actividades de aprendizaje servicio en los alumnos universitarios, todo parece indicar que se producen ganancias en varios niveles. Desde un punto de vista personal, sirve para aclarar el acierto o desacierto en la elección de carrera y de futura profesión. En una parte importante del conjunto de los alumnos, ha servido para aclarar la naturaleza del trabajo que supone la profesión docente. También les ha servido para desarrollar la autoestima y un mejor conocimiento de sí mismos. Desde un punto de vista social, permite entrenar la capacidad de trabajar en equipo y establecer relación de colaboración con otros profesionales. Por último, en algunos casos se ha despertado una notable conciencia cívica, en especial referida al sentido de la actividad, a su utilidad y a muchas necesidades que aún no es posible satisfacer. En definitiva, se desarrolla una cierta conciencia crítica y una visión política más aguda.

7.2.4 ¿Cómo establecer relaciones de partenariado?

Casi todos los proyectos de aprendizaje servicio requieren un trabajo en red que haga posible la coordinación entre las instituciones que participan en la experiencia. En el caso de los *Amigos y amigas de lectura* las relaciones de partenariado se establecen entre las facultades implicadas, las escuelas receptoras del servicio y las entidades que han facilitado la vinculación entre las escuelas y la universidad. El trabajo en red que requieren los proyectos de aprendizaje servicio se debe guiar al menos por dos principios: 1) los principales beneficiados de la acción deben ser los alumnos, tanto de las escuelas como de las Facultades; 2) todas las instituciones que participan en el proceso deben hacer alguna aportación al conjunto y todas deben obtener ganancias para poder realizar mejor los objetivos que le son propios. Con tal de llevar a cabo un buen trabajo en red, hay que tener presente al menos tres aspectos: el diseño cooperativo del proyecto, la conectividad y organización, y la realización de un servicio preciso.

- *Diseño cooperativo del proyecto.* Aunque cada una de las entidades participantes en un proyecto tiene sus propios objetivos e, incluso en algunos casos, han pensado de qué manera habría que desarrollar la acción, es imprescindible poder diseñar conjuntamente cada una de las fases del proyecto. De esta manera, se armonizarán las necesidades de cada institución y a la vez se podrá enriquecer la propuesta de actividad. Este momento pide una fuerte dosis de flexibilidad y de apertura a la manera de ser de cada institución.
- *Conectividad y organización.* No es posible desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio sin destinar recursos a la conectividad interinstitucional y a la organización de cada una de sus fases. Esto significa tiempo destinado a esta función. Las escuelas que reciben el servicio deben tener alguno de estos recursos como referencia para los contactos externos y para la organización interna. Las instituciones que hacen de puente deben dedicar esfuerzos a al función de conexión y organización. Finalmente, la institución que aporta los alumnos que realizan el servicio –las Facultades– han tenido que reservar parte de la dedicación de una persona a realizar este trabajo. El volumen del alumnado que se ha movilizado lo ha hecho del todo imprescindible. En definitiva, sin una inversión en conectividad y organización es casi imposible realizar una experiencia de cierto volumen. De todas maneras, es básico buscar una gestión ágil y sencilla que no suponga una complicación para la vida cotidiana de las instituciones. Se deben buscar maneras sostenibles de mantener la experiencia. Eso supone ser realistas a la hora de diseñar la actividad y serios a la hora de llevarla a cabo.
- *Realización de un servicio preciso.* Las experiencias de aprendizaje servicio deben funcionar, pero además deben funcionar con un alto nivel de calidad. No pueden ser excusa el voluntariado ni la complejidad de la organización para olvidar la necesaria calidad del servicio que se ha de ofrecer. Hay que velar por que los alumnos universitarios sean serios a la hora de llevar a cabo el servicio: asistencia, puntualidad y preparación de la actividad. Y hay que velar para que tengan las condiciones que les permitan realizar el servicio con garantías de éxito. En definitiva, hay que hacer lo que haga falta para que los chicos y chicas reciban una buena ayuda.

7.3 Descripción del proyecto *Amigos y amigas de lectura*

En la última parte de este escrito, nos centraremos en la presentación de los pasos que se han seguido para implementar la propuesta *Amigos y amigas de lectura*. De este modo, se podrá ver el detalle –en cierto modo, la cocina– de la realización de un proyecto de esta naturaleza. A menudo, la implantación de una innovación se juega en la manera en cómo se pueden gestionar los detalles que acaban haciéndola posible o inviable. Además, en la parte final, señalaremos los retos que tenemos planteados para el futuro más inmediato.

7.3.1 Antecedentes de la experiencia

La experiencia que presentamos en este artículo tiene sus orígenes en un proyecto piloto llamado *Otra lectura*, que se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía durante el curso académico 2006-2007. Gracias al trabajo conjunto del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y la Fundación Adsis, se organizó una propuesta de refuerzo de la lectura entre los alumnos de pedagogía y los de una escuela de barrio del Carmel. La finalidad de la iniciativa era dar respuesta a una necesidad detectada en el barrio: contribuir a paliar el fracaso escolar derivado de la falta de la competencia lingüística de los niños y niñas del barrio, y hacerlo a partir del trabajo de refuerzo de la lectura realizado por los alumnos de la Facultad. Además, a partir de esta actividad, se quería propiciar que los alumnos universitarios de primer curso adquiriesen un contacto con la realidad educativa, a la vez que asumiesen unos conocimientos básicos, vinculando teoría y práctica. Fue así como, a partir de encuentros periódicos, del consenso entre los agentes implicados y del trabajo conjunto, se configuraron los elementos del proyecto: las acciones a desarrollar, la población destinataria, la temporalización y las responsabilidades que debía asumir cada parte.

Después de esta fase previa, a principios de curso, se ofreció la posibilidad de participar a alumnos de primero de Pedagogía que cursaban la asignatura Teoría de la Educación y a alumnos de primero de Enseñanza de Maestro Especializado en Educación Primaria que cursaban la asignatura de Teorías e Instituciones Contemporáneas. El recibimiento de esta iniciativa por parte del alumnado fue muy positi-

vo, y el número de voluntarios superó las expectativas del profesorado. Tras valorar las posibilidades, en el primer cuatrimestre participaron ocho alumnos de Pedagogía y nueve de Magisterio. En el segundo, se mantuvieron los ocho de Pedagogía y, dado que las alumnas de Magisterio habían terminado la asignatura y, por tanto, no continuarían, se incorporaron diez alumnos más de otro de los grupos de Pedagogía. Por tanto, durante todo el curso escolar, los voluntarios asistieron al centro un día a la semana durante una hora, para realizar una tarea de refuerzo y de acompañamiento de la lectura en el aula con los alumnos y alumnas de Ciclo Medio de la Escuela del Carmelo.

Paralelamente, en las clases de las Facultades respectivas y con el profesorado correspondiente, se relacionaban los aprendizajes generados en la práctica con cuestiones conceptuales, propiciando la construcción de conocimiento y la adquisición de aprendizajes significativos. Por lo que respecta a la evaluación de la actividad, se realizó a partir de la memoria autobiográfica sobre la experiencia que escribieron los alumnos y de dos encuentros al final de cada cuatrimestre en los que participaron todas las partes implicadas y que se orientó en la celebración, el agradecimiento y la valoración.

Dados los buenos resultados de este proyecto piloto y de los beneficios que de él se derivaron, tanto para los alumnos de la Facultad y los niños de los centros, como para la propia escuela y la Facultad, a final de curso se decidió seguir con la experiencia durante el año siguiente y, además, intentar ampliar la oferta. La ampliación se consiguió mediante la participación en el proyecto *Éxito* del Consorcio de Educación de Barcelona. Este proyecto se encuentra insertado en un programa que intenta mejorar el éxito escolar en la Educación Primaria y Secundaria a partir de distintas medidas: el refuerzo escolar, los talleres de diversificación curricular en contextos no escolares y el proyecto de Vida Profesional. Los alumnos de la Facultad participarían dentro del proyecto de refuerzo escolar, los talleres de diversificación curricular en contextos no escolares y el proyecto de Vida Profesional. Los alumnos de la Facultad participarían dentro del proyecto de refuerzo escolar, en el que antiguos alumnos de los centros de Secundaria, llamados amigos grandes, hacen de tutores de chicos y chicas de ciclo superior de Primaria y de los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

7.3.2 Planificación del proyecto y funciones de los agentes implicados

Durante los últimos meses del curso 2006-2007 se puso en marcha el proceso de planificación y preparación del proyecto para el curso siguiente. En este momento de la experiencia hacía falta que el proyecto fuese compartido por todos los agentes implicados y que se adaptase a las distintas situaciones e instituciones que lo acogerían. Con tal de alcanzar este objetivo básico y con la finalidad de unificar recursos, esfuerzos y, en definitiva, por compartir unos hitos comunes, se hicieron distintos encuentros y reuniones con cada una de las entidades implicadas: se iniciaron relaciones de partenariado tan importantes cuando se emplea la metodología del aprendizaje servicio.



En esta primera fase, el proyecto contó con la participación de cuatro agentes básicos: el profesorado universitario, los referentes de la Fundación Adsis y del Consorcio de Educación de Barcelona y la coordinadora de la universidad. En cuanto al *profesorado universitario*, este está integrado por todos los docentes que imparten la asignatura de Teoría de la Educación y que tienen un papel esencial en el seguimiento del alumnado, la resolución de dudas y problemas. Además, son los encargados de dirigir las actividades en el aula, propiciar la reflexión en los alumnos y hacer su evaluación. El *referente de la Fundación Adsis* es la persona que permite el contacto entre la universidad y las escuelas del barrio, y además es quien concreta las necesidades percibidas desde la entidad social y los propios centros educativos. Los *referentes del Consorcio de Educación* mantienen un papel similar al anterior, pero además de intervenir en el proceso de vinculación entre centros educativos y la

universidad, tienen una función esencial en la articulación del proyecto de los *Amigos y amigas de lectura* dentro del *Proyecto Éxito de Refuerzo Escolar*. Finalmente, también hay que destacar a la *coordinadora de la Universidad* que realiza un conjunto de funciones que la convierten en una de las figuras imprescindibles en todas las fases del desarrollo e implementación del proyecto.

A continuación, adjuntamos un cuadro resumen en el que se explicitan las acciones que se desarrollaron con las partes implicadas en esta fase del proyecto. En el caso de la coordinación, y debido a la importancia y especificidad de su tarea, se hace referencia también a funciones que se han realizado durante todo el proceso.

7.3.3 Oferta de la actividad en los alumnos universitarios

Durante el mes de septiembre, y una vez iniciado el curso académico, se explicó el proyecto a los alumnos de primer curso de la asignatura de Teoría de la Educación: los antecedentes, los objetivos que se querían alcanzar, la finalidad a partir de la cual se articulaba la propuesta, la metodología empleada, las tareas que deberían hacer los voluntarios, cómo se trabajarían determinados aspectos en las clases de teoría y, finalmente, qué sistema de evaluación se seguiría. Una vez realizadas estas aclaraciones previas, se hizo la oferta de centros a los alumnos: un total de ocho centros de Educación Secundaria dentro del proyecto *Éxito*, y dos centros de Educación Primaria dentro del proyecto *Otra lectura*. Con esta oferta diversa en cuanto a horarios y a ubicación, se quería facilitar la participación de los alumnos de la facultad. Todo el alumnado interesado pudo escoger a través de un sistema de preferencias y de opciones entre los distintos centros.

El primer cuatrimestre se presentaron como voluntarios un total de 80 alumnos. Desde la coordinación se asignaron los centros, se distribuyeron los alumnos y se procuró respetar las opciones escogidas. Después de esta organización inicial, el profesorado comunicó la distribución de los participantes, se inició un periodo para posibles recolocaciones y, finalmente, se informó a las entidades sobre cómo había quedado la ubicación de los alumnos y alumnas.

Acciones desarrolladas por los distintos agentes implicados

Profesorado de la asignatura de Teoría de la Educación

- Difusión de la experiencia piloto implementada en la Escuela El Carmelo durante el curso 2006-2007: objetivos, metodología, proceso y resultados.
- Reflexión sobre cómo se podía vincular la actividad de la asignatura de Teoría de la Educación: finalidad de la propuesta, objetivos básicos, tareas que iba a tener que realizar el alumnado.
- Establecer el tipo de evaluación. Se acordó evaluar a partir de la asistencia a los centros, la elaboración de una memoria y las actividades en el aula. Y, además, se determinó que la participación y la correcta realización de la actividad supondría una ganancia de dos puntos sobre el aprobado.

Referentes de la Fundación Adsis y del Consorcio de Educación de Barcelona

- Vincular la propuesta de la Facultad con los objetivos de las entidades: articular un proyecto común.
- Establecer unos objetivos compartidos y consensuados.
- Dejar claro el papel de cada una de las partes implicadas durante el proceso de implementación del proyecto.
- Acuerdos iniciales, aunque flexibles, sobre las cuestiones logísticas (número de centros en los que participarían los *Amigos y amigas de lectura*, temporalización, etc.)..

Coordinación de la Universidad

- Establecer el contacto con los referentes de cada entidad.
- Articular las exigencias de cada una de las partes implicadas.
- Favorecer el intercambio de información entre parteneres (hacer de «puente»).
- Encargarse de las cuestiones más logísticas a partir de la colaboración de los referentes.
- Contribuir a que el proyecto sea algo compartido y adaptado en el que se reflejen todos los puntos de vista y opiniones.
- Encargarse de la organización inicial del proyecto (distribución de los participantes, traspaso de la información recopilada a las entidades, solventar las dificultades que surgiesen, contribuir a agilizar el proceso de incorporación del alumnado a los centros, etc.).
- Participar en el acompañamiento y el seguimiento de los alumnos y alumnas (de forma presencial a través de visitas y entrevistas periódicas en los centros o bien vía correo electrónico).
- Contribuir en la optimización del proyecto durante su implementación a partir de visitas a los centros, la observación, la reflexión y la puesta en común con los demás agentes.
- Aportar elementos de valoración y reflexión entre los agentes implicados (referentes generales y profesorado universitario).
- Colaborar en la organización y gestionar la realización de los distintos actos, encuentros y reuniones.
- Escuchar y recoger la opinión de las personas más directamente implicadas en la práctica (amigos y amigas de lectura, coordinadores/as, amigos y amigas grandes, maestros...).

7.3.4 Implementación de la experiencia

Una vez distribuidos los alumnos, se inició la fase de implementación del proyecto, que presenta cuatro momentos clave: la presentación de centros y entidades, el refuerzo de la lectura, el seguimiento del proceso y el trabajo en clase de Teoría de la Educación.

- *Presentación de centros y entidades*

El primer momento se dedica a establecer el contacto inicial entre el alumnado universitario y las entidades y centros educativos con los que se irá a colaborar. De manera general, aunque se presentan muchas variaciones en función de las características de los centros a los que se vinculan los alumnos, podemos destacar algunos rasgos comunes de estos primeros encuentros. Asisten todas las partes implicadas: los alumnos que harán de amigos y amigas de la lectura, los referentes de las entidades y de los centros educativos, el profesorado de la Facultad y la coordinadora. Se realizaron tantas reuniones iniciales como centros participaron en la experiencia, y la dinámica que se siguió en cada sesión siguió un esquema común: presentación del centro educativo y/o de la entidad, presentación del proyecto y de la situación concreta en la que se iba a participar y, finalmente, la presentación de los referentes de los centros educativos.

Estas primeras sesiones resultan determinantes por dos motivos básicos. En primer lugar, porque el acompañamiento y la presentación contribuyen a reducir agobios en los participantes. No podemos olvidar que los voluntarios son alumnos de primer curso con una experiencia como docentes generalmente inexistente, lo cual a menudo provoca incertidumbre, inseguridad y miedos que sólo se superan con la práctica y el apoyo. En segundo lugar, estos encuentros facilitan la vinculación de los participantes en los centros con los que colaborarán, estableciendo un vínculo con los referentes directos que serán básicos para el buen funcionamiento del trabajo diario. Todo junto hace que los alumnos de la Facultad sean reconocidos en la comunidad educativa, lo que puede contribuir a potenciar su responsabilidad, motivación y seguridad.

- *Refuerzo de la lectura*

Una vez los amigos y amigas de la lectura se encontraban ubicados se inició el servicio: el refuerzo de la lectura. Se realizó de maneras diversas en función de distintas variables: el centro, la dinámica de trabajo, los alumnos, la ratio, etc. Pero a pesar de este nivel de variación, tal como pasaba en el punto anterior, podemos destacar algunas constantes.

Por lo que respecta a la distribución y organización, en todos los casos se procuró que el número de niños y niñas por cada amigo y amiga de la lectura fuese reducido. De esta manera, se podía llevar a cabo un trabajo pedagógico individualizado atendiendo a las necesidades específicas de cada alumno de Primaria o Secundaria. Por otra parte, también se po-

tenció que los agrupamientos de lectura fuesen estables en el transcurso de las sesiones, lo cual resultó determinante para que se pudiesen establecer vínculos afectivos y se originase una relación basada en la confianza. La metodología de trabajo que emplearon los alumnos de la Facultad es uno de los elementos más variables y que más dependió de cada situación concreta. Algunas parejas leían lecturas facilitadas por los maestros, otros aprovechaban para leer todo lo que proponían los propios lectores, también se dieron casos en que eran los amigos y amigas de lectura los que preparaban los materiales para sus alumnos. Aunque el profesorado de la universidad facilitó algunas directrices, se consideró que la flexibilidad y la adaptación a los destinatarios, así como la creatividad de los voluntarios se debían potenciar por los efectos positivos que de ellas se podían desprender. Además, hay que tener en cuenta tanto la diversidad que presentaban los destinatarios del servicio –en términos de procedencia, edad y necesidades educativas–, como las diferencias en el propio contexto en que se realizaba el refuerzo de la lectura.

- *Seguimiento del proceso*

En este punto hay que destacar un conjunto de acciones del proyecto que resultaron fundamentales en la implementación y la propia optimización de la experiencia. Por una parte, consideramos como seguimiento las visitas periódicas que realizó la coordinadora en los distintos centros. Estos encuentros tenían distintas funciones que no podemos obviar. En primer lugar, servían para apoyar y ofrecer soporte al alumnado de la Facultad. Durante estas visitas, la coordinadora aprovechaba para preguntar cómo iba todo; se ofrecía la posibilidad de que los amigos y amigas de lectura exteriorizaran sus dudas y se intentaban solucionar. En definitiva, se facilitaba la comunicación y el intercambio de todo lo que para los participantes resultase relevante. En segundo lugar, estas visitas también favorecían que los referentes de los centros valorasen el desarrollo de la actividad, contribuyendo así a la evaluación de la experiencia. Finalmente, hay que incluir en el seguimiento la resolución de dudas y dificultades que realizaron tanto el profesorado universitario durante el transcurso de sus clases, como la coordinadora a partir de la comunicación vía correo electrónico.

- *Trabajo en clase de Teoría de la Educación*

Dentro de este apartado consideramos las actividades que llevó a cabo el profesorado dentro de la asignatura de Teoría de la Educa-

ción. Aunque a veces fue difícil destinar espacio de tiempo a trabajar específicamente sobre la actividad de *Amigos y amigas de lectura*, algunas sesiones se destinaron a tratar cuestiones relacionadas con contenidos cercanos a la experiencia. La dinámica más extendida durante estas sesiones de trabajo sigue el esquema siguiente: a partir de un interrogante, los alumnos trabajaban en grupo reducido expresando y contrastando sus vivencias, a continuación se ponía en común con el resto de compañeros, reflexionando y discutiendo sobre la cuestión en concreto. También hay que destacar que una de las sesiones finales de la asignatura fue destinada a valorar la experiencia a partir de la formulación de seis preguntas básicas: 1) ¿Qué estoy aprendiendo? 2) ¿Qué valoro positivamente? 3) ¿Qué me parece mejorable? 4) ¿Cómo va la relación personal con los niños? 5) ¿Cómo va el trabajo de la lectura? 6) Otros comentarios. En este caso, los amigos de lectura, de forma individual, escribieron sus respuestas, las entregaron al profesor y se celebró un debate.

7.3.4 Evaluación de la experiencia

Aunque esta fase de la experiencia ya ha quedado dibujada, creemos conveniente detenernos para detallar concretamente cómo se ha evaluado la experiencia durante este curso. Para la valoración y análisis del proyecto, han sido primordiales las aportaciones de cada una de las partes participantes, de las cuales se han recogido las percepciones y opiniones sobre los puntos fuertes y los puntos mejorables a partir de distintos instrumentos.

- Con los *referentes de las entidades* se ha llevado a cabo una evaluación constante del proyecto a partir de los encuentros para su valoración del funcionamiento y reajuste de aquellos espacios que se han presentado como problemáticos.
- Con los *referentes de los centros* se han realizado encuentros esporádicos, a partir de las visitas periódicas, en las que han podido manifestar su visión, que ha contribuido a mejorar el proyecto durante su transcurso.
- Con el *profesorado universitario*, a partir de reuniones realizadas a finales de cada cuatrimestre, se ha valorado la vinculación del proyecto a la asignatura y se han detectado las cuestiones que más ha destacado el alumnado.

- Con los *amigos y amigas de lectura*, aparte de valorar la experiencia mediante los encuentros durante las visitas periódicas, también ofrecieron su visión a partir de la realización del cuestionario en el aula.

Cabe destacar que a final de curso se llevaron a cabo dos actos en la Facultad que tenían como objetivos propiciar el análisis y la valoración de la experiencia, y contribuir al cierre de la actividad y la celebración conjunta. Los actos se realizaron el mismo día, pero en un horario y espacios distintos. El primer acto tenía como destinatarios principales al alumnado de la asignatura de Teoría de la Educación. En el aula y durante una de las clases de la asignatura, los referentes de Adsis y el Consorcio de Educación de Barcelona asistieron con tal de compartir con el alumnado cómo creían que había ido la experiencia. También tomaron la palabra a la coordinadora y el profesorado, reforzando positivamente la tarea de los voluntarios y agradeciéndoles su participación. A continuación, se visionó un vídeo elaborado por algunas alumnas sobre la actividad y, finalmente, tomaron la palabra los alumnos, que quisieron expresar su punto de vista. El segundo acto tuvo un aire más institucional y se centró en la puesta en común de las miradas que sobre la experiencia podían aportar el profesorado implicado, el alumnado de la Facultad, la coordinadora y otras personas vinculadas al proyecto de manera más directa o indirecta. Todo el mundo tuvo la oportunidad de expresarse y ser escuchado, hecho que permitió que emergiese un volumen de ideas significativas para el futuro.

7.3.5 Retos de futuro

A partir de lo que hemos podido observar durante la puesta en práctica del proyecto *Amigos y amigas de lectura*, pensamos que los retos que se nos presentan de cara al futuro oscilan en tres direcciones fundamentales que comentamos a continuación.

El primer reto está relacionado con el *impacto* del proyecto. Con esto nos referimos a la voluntad de determinar qué efectos provoca esta práctica educativa: qué impacto produce en los estudiantes universitarios, en los chicos y chicas que reciben la ayuda, qué representa para los docentes universitarios, para las entidades y centros educativos y, finalmente, para la comunidad que recibe el servicio.

El segundo reto se centra en la *implementación* del proyecto y considera un interrogante básico: cómo se puede mejorar el proceso de pue-

ta en práctica de la experiencia durante su transcurso. En definitiva, cómo optimizar el proyecto a partir de su implementación sucesiva, mediante la instauración de vías de análisis, de reflexión y de evaluación continuas.

El tercer y último reto que emerge es la *institucionalización* del proyecto. Nos referimos a cómo hacer una propuesta sostenible para la institución impulsora, para las entidades colaboradoras y para todos los agentes implicados. Aunque los proyectos innovadores suelen tomar empuje al principio, es imprescindible establecer las condiciones organizativas para conseguir que perduren en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- JACOBY, B. y colaboradores (1996), *Service-Learning in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MARTÍN, X. i RUBIO, L. (coords.) (2006), *Experiències d'aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro.
- PUIG, J. y MARTÍN, X. (2006), «L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries», en MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coords.) (2006), *Experiències d'aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro, pp. 99-113.
- PUIG, J.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2006), *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*, Barcelona, Octaedro.
- VV.AA. (2004), *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ZLOTKOWSKI, E. (ed.) (1998), *Successful Service. Learning Programs. New Models of Excellence in Higher Education*, Bolton MA, Ander Publishing Company.

8. Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia

Jaume Carbonell e Isabel Carrillo

Universitat de Vic

8.1 Introducción

La experiencia *Prácticas de Cooperación en América Central* se estructura en los Planes de Formación Inicial de maestros, educación social, psicopedagogía y ciencias de la actividad física y del deporte como una opción entre varios itinerarios que permiten diversificar currículos y ampliar las experiencias formativas. Recogemos en este capítulo algunos apuntes en el entorno del contexto y la trayectoria del proyecto; los momentos educativos de estas experiencias de prácticas; las finalidades formativas y su vinculación con el aprendizaje servicio, así como la significatividad de la cooperación en la formación inicial.

8.2 La realidad de América Central, contexto de la experiencia de prácticas

En el marco del proyecto de cooperación educativa con América Central de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic, se estructuran las prácticas de estudiantes del tercer curso de Magisterio (Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Especial y Educación Física), tercer curso de Educación Social, tercero y cuarto de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y segundo de Psicopedagogía. Este proyecto se inició en 1994 como iniciativa y propuesta de un grupo de estudiantes, y se presenta como una de las opciones de prácticas fuera

de Cataluña que ofrece la Facultad para posibilitar el conocimiento y la vivencia de otras realidades educativas.¹

En el proyecto de prácticas participa un número reducido de estudiantes (entre seis y dieciséis), que en la trayectoria vivida ha ido variando, ya que se trata de un proyecto voluntario y opcional. Los aspectos logísticos y coordinación entre las dos realidades, y especialmente la voluntad de que el proyecto haga posible una experiencia en la que sean factibles las relaciones cercanas, el conocimiento mutuo y el compañía durante todo el proceso, determinan la formación de grupos pequeños.

La trayectoria seguida por el proyecto se estructura en las etapas y contextos siguientes:

- De 1994 a 1997, el proyecto se desarrolló en El Salvador en colaboración con la Universidad de El Salvador, en concreto con la extensión universitaria de San Miguel, y las prácticas se hicieron en esta ciudad y en la población cercana de Jucuapa. En esta fase, únicamente participaban estudiantes de Magisterio.
- De 1997 a 2007, el proyecto se ha desarrollado en Guatemala, en concreto en poblaciones y comunidades del departamento de Suchitepéquez, que tiene como cabecera municipal Mazatenango, y en el departamento de El Pretén, en los términos municipales de La Libertad y Santa Ana. Se ha colaborado con distintas organizaciones: en un primer momento con el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala; posteriormente con la Procuraduría de los Derechos Humanos de Guatemala y con la Asociación de los Derechos Humanos de Guatemala –ONG de carácter local–, y el último curso (2006-2007) con Intermón-Guatemala y Alianza por la Vida y la Paz. Los primeros años, únicamente participaban estudiantes de Educación Social, y posteriormente de Psicopedagogía y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Entre 2003 y 2005, también se llevó a cabo una experiencia paralela en Nicaragua, en el marco del hermanamiento entre las poblaciones de Vic y Sotomoto. La organización y la coordinación del proyecto se desarrolló con la Asociación Solidaria Sotomoto-Vic, con sede en

1. La Facultad de Educación ofrece varios itinerarios de prácticas que permiten diversificar los currículos y ampliar experiencias formativas en otras realidades. De estos itinerarios, podemos extraer ejemplos como las prácticas en escuelas rurales de Cataluña y en las «escoles bressoles» o escuelas catalanas en el sur de Francia, las prácticas en Inglaterra e Italia, las prácticas en Marruecos y las prácticas en América Central, actualmente en Guatemala.

los dos países. En esta experiencia participaron estudiantes de Magisterio, Educación Social, Psicopedagogía y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En esta trayectoria, las opciones respecto al contexto de desarrollo del proyecto se han realizado atendiendo a la realidad local, sus necesidades y posibilidades organizativas y de coordinación. También se ha tenido en cuenta la presencia de otras organizaciones y proyectos en el territorio, y se ha optado por un acompañamiento y un intercambio socioeducativo en realidades en las que la presencia de organizaciones no gubernamentales y de proyectos gubernamentales es más reducida. En todas las opciones se ha procurado ir definiendo un proyecto de cooperación atendiendo al contexto, su realidad educativa y sus retos.

De este modo, en el caso de Guatemala se inicia el proyecto en el departamento de Suchitepéquez –Costa del Pacífico–, una zona de clima cálido, de población mestiza y con un aumento de la presencia de la población indígena que, procedente del altiplano, se ha visto desplazada por motivos políticos y económicos. En esta realidad, en un primer momento las acciones se desarrollaron en Mazatenango, pequeña ciudad cercana a la frontera mexicana, lugar de tráfico constante, y zona de servicios rodeada de caña de azúcar. En aquellos primeros años, el proyecto también se realizó en poblaciones rurales cercanas a la ciudad. En el curso 2001-2002, se inició el trabajo en comunidades que se iban formando con grupos de población desplazada, comunidades no únicamente situadas en la Costa del Pacífico, sino también en El Petén, zona selvática, agreste y de clima tropical. La historia de Guatemala, como la de otros países de América Latina, se encuentra atravesada por la colonización española; este país consiguió la independencia de España en 1821. A pesar de ello, la población indígena sigue sometida a la opresión y usurpación de sus tierras, al intervencionismo internacional y al control militar, factores que la condujeron a vivir 36 años de conflicto armado; hasta que, a finales del año 1996, se firmaron los Acuerdos de Paz Firme y Duradera. El conflicto comportó desplazamientos internos y externos, muertos y desaparecidos, la anulación de la identidad y los derechos de los indígenas, el aumento de la precariedad social y económica, la represión y la pérdida de la participación civil y política. En las comunidades se respira esta historia pasada, pero también la esperanza por conformar otras formas de vida no contagiadas por la globalización.

Hoy, en algunas comunidades, se trabaja por configurar un modelo de economía solidaria, y se habla y se pone en práctica una educación alternativa que camina ilusionada hacia la transformación. Durante estos últimos años, el proyecto se ha centrado en estas comunidades, y en concreto en las siguientes:

- Comunidad Maya Nueve de Enero, Comunidad La Bendición, Comunidad San Ricardo y Comunidad Veracruz, formadas por grupos desplazados internamente por el conflicto armado, por motivos políticos, sociales y económicos.
- Comunidad San Juan El Carmen, formada por un grupo de población refugiada en México durante los años del conflicto armado.
- Comunidad el Tesoro, una comunidad de población en resistencia durante el conflicto en la zona del triángulo Ixil –con centro en la población de Nebaj; y Comunidad Santa Rita, en resistencia en la Selva Lacandona –es una CPR de El Pretén–.
- Comunidad Nuevo Horizonte, conformada por ex guerrilleros desmovilizados.

Es en este contexto donde se visibiliza –y el grupo de estudiantes puede entender a través de la vida y de la participación en el quehacer cotidiano de la comunidad– el porqué de la historia y del presente de Guatemala, una realidad que el pedagogo guatemalteco Carlos Aldana (1995) define de la manera siguiente:

Guatemala es un país de silencios porque lo han intentado silenciar. Es un país silenciado, más que silencioso. Las armas de todas clases, la representación llevada a extremos realmente alarmantes, y el miedo como consecuencia de esta represión han provocado una cultura de silencio en Guatemala. Una cultura en la que la gente no denuncia, en la que uno calla frente a lo que ve, en la que uno tiene miedo de decir la verdad, en la que uno es silencioso no porque no diga nada, sino porque no dice la verdad. Ese otro tipo de silencio bullicioso. La cultura que ha sido silenciada por las armas, por el miedo, por la guerra por una ideologización de la población en la que tiene mucho que ver la Iglesia protestante fundamentalista [...]. Pero cuando hablamos de voces alzadas, eso significa que, además de este silencio, aquí siempre ha habido una cultura de resistencia. La cultura maya y los mestizos agrupados y estrechamente comprometidos con la cultura maya son los que han representado a estas voces alzadas. Una resistencia que en quinientos años no han podido silenciar y que se manifiesta

no sólo con grandes voces, sino con actitudes, con comportamientos, con organización, con lucha. Un país de contradicciones.

8.3 El viaje como conocimiento y vivencia de valores

El proceso que sigue el proyecto de prácticas comprende una secuencia de acciones a lo largo del curso universitario que se desarrollaron en momentos diferentes y a través de cuyos espacios formativos se van descubriendo y se viven experiencias virtuosas que educan en valores. No es un proyecto formativo puntual, sino que exige la implicación y la constancia de estudiantes y profesorado durante todo el curso, es decir, antes del viaje –momento para aproximarse a la realidad a través de fuentes de información diversas y preparar las prácticas–; durante el viaje –momento para significar educativamente y llevar a cabo acciones vinculadas a la realidad educativa de las comunidades–; y después del viaje –momento para hacer memoria y desarrollar otras acciones de sensibilización ética–. Explicaremos a continuación el contenido y objetivos de cada momento.

8.3.1 Antes del viaje (de finales de septiembre a diciembre)

Es el periodo en el que se lleva a cabo, en el marco del Seminario de cooperación con América Central, la primera aproximación al país, a la realidad histórica y del presente, y en el que se introducen elementos que indagan en la complejidad de la cooperación y el desarrollo. El seminario es un espacio formativo de preparación de las prácticas que se desarrollarán en Guatemala.

Dos días a la semana se van introduciendo conceptos sobre la cooperación y las ONG; informaciones sobre la situación geográfica, clima, entorno natural y cultural del país; se habla de la población y la diversidad, de su distribución y de la vida en los ámbitos urbano y rural; se explica la historia y la realidad política, económica y social en un presente marcado por las huellas de la colonización y el conflicto armado; y se analizan la concreción de los acuerdos de paz y el camino hacia la democracia y los derechos humanos a partir de realidades concretas como la situación de la población refugiada y desplazada por el conflicto, el problema de la tierra, la discriminación de la política indígena, la exclusión y la violencia hacia las mujeres, la vulneración de los derechos

de la infancia, o las necesidades básicas y la salud. Se hace también una aproximación al sistema educativo –legislación, índices de alfabetización, datos sobre el absentismo, formación de educadoras y educadores, condiciones de las escuelas y recursos, etc.– y se revisan las aportaciones de la educación popular. Estos contenidos se trabajan a partir de explicaciones, vídeos, lecturas de bibliografía de autores y autores del país, informes –sobre educación, infancia, etc.–, memorias de prácticas de cursos anteriores, charlas y jornadas solidarias.

En este espacio temporal, también se dedican sesiones para pensar en las prácticas en los contextos concretos de las comunidades –se facilita la información de las comunidades, de las familias, de la escuela, etc.– y se proyectan acciones educativas en las que entran en diálogo estudiantes de estudios diferentes. Desde la propia biografía formativa, y teniendo en cuenta las potencialidades personales, se definen centros de interés compartidos por todo el grupo de estudiantes que harán las prácticas en una misma comunidad. Se buscan momentos para hablar e intercambiar experiencias con estudiantes que otros años hayan participado en el proyecto, dado que el conocimiento de experiencias previas orienta el proceso que inician los estudiantes. La finalidad no es programar de manera cerrada lo que se hará, sino definir líneas de actuación y preparar el material y los recursos, la maleta pedagógica que acompañará durante el viaje a cada estudiante y a todo el grupo.

Durante dos meses, pero especialmente a finales del seminario, se incrementan los tiempos dedicados a cuestiones organizativas del viaje, y se habla también del diario y de la memoria de prácticas. En este momento es cuando se entrega a cada estudiante un libro en blanco² que formará parte de su equipaje.

Constatamos que el seminario sobrepasa el tiempo de encuentro previsto en el horario de las asignaturas, y el proyecto necesita otros momentos de implicación para organizar el viaje –gestionar el billete de avión, vacunas, seguro, preparación de la maleta, etc.–; de búsqueda de recursos para financiar el viaje –desayunos, camisetas, lotería, etc.–; y para llevar a cabo actividades de sensibilización solidaria en la universidad, en escuelas y otros centros cívicos; actividades centradas en explicar el proyecto que se va a llevar a cabo, e invitar a participar

2. *En blanc* es una publicación de la editorial Eumo (Vic); es un libro en el que no hay nada escrito en su interior, es decir, que está compuesto por un conjunto de páginas en blanco que podrán ser escritas por cada persona. Es un libro para ser escrito –para el viaje con voz propia– y, en este sentido, es un libro de creación constante y de autores y contenidos diversos.

en él de varias maneras: proyectando alguna actividad que pueda ser compartida por las dos realidades y que pueda realizar el grupo de estudiantes (por ejemplo, el intercambio de cartas entre niños y niñas de escuelas de Cataluña y de Guatemala); o colaborando con la aportación de materiales y recursos educativos; o haciendo otras donaciones materiales o económicas.

Finalmente, los momentos previos al viaje son también tiempo para la formación del grupo, de descubrimiento y conocimiento del otro, de creación de vínculos afectivos necesarios para compartir el viaje y la experiencia de prácticas.

8.3.2 Durante el viaje (de enero a principios de marzo)

La estancia en Guatemala es de dos meses, durante los cuales la primera semana es de adaptación y conocimiento de la organización local y la vida de las comunidades. Las semanas siguientes se vive plenamente en las comunidades compartiendo con las familias. La última semana, antes de la vuelta a casa, se hace un viaje por el país, por las zonas más alejadas de las comunidades. Durante este periodo también participa en el viaje el profesorado de la Facultad —entre tres y cuatro semanas—, para autorizar las prácticas y desarrollar otras actividades de formación.³

El momento del viaje y de vida en el país es un espacio que permite observar la realidad y experimentarla a partir de visitas, entrevistas y conversaciones, y a través del día a día en las comunidades. Después de los primeros días de adaptación, de los primeros intercambios con la asociación local, y de los primeros encuentros y conversaciones con las personas de las comunidades, se abre un tiempo para volver a pensar dialécticamente las prácticas que se irán concretando en acciones socioeducativas acordadas comunitariamente (estudiantes-comunidad-profesor/a de la universidad).

La vida en familia, los espacios compartidos con el grupo y con otras personas de la comunidad, así como las experiencias de conocimiento del

3. El proyecto de cooperación con América Central contiene dos líneas de actuación: a) Las prácticas de estudiantes con actuaciones diversas (véanse las que se detallan, a modo de ejemplo, en este apartado). b) Acciones de intercambio y de formación por parte del profesorado tutor de la Facultad de Educación. Ejemplos de ello son las conferencias en los estudios de pedagogía de la Universidad de San Carlos, los cursos y talleres de formación permanente de maestros y maestras, y las actividades de educación de personas adultas.

país (fines de semana), permiten ir reconstruyendo, dando nuevas formas y contenido al imaginario creado antes del viaje. Al mismo tiempo, se plantean otros interrogantes, ya que la diversidad y la intensidad de los espacios y momentos, de las vivencias cotidianas, constituyen experiencias éticas que hacen cuestionar las realidades que se viven y el porqué de las formas de vida del «Norte» y del «Sur». Y se despiertan valores que, en el mismo contexto de vida, permanecían ocultos o latentes.

Durante dos meses, el proyecto se fue desplegando en acciones prácticas, llenando de contenidos y de significados las líneas proyectadas y otras que fueron surgiendo en el día a día en el país. Se insiste en que las prácticas no se limitan a un espacio y un tiempo concretos, sino que tienen en cuenta la diversidad de las vivencias. El guión de las prácticas y los apartados de la memoria que se escribirán a la vuelta, ofrecen orientaciones respecto a las acciones que conformarán las prácticas. Destaquemos las siguientes:

- Actividades de conocimiento de la realidad, de la historia y el presente de Guatemala a través de entrevistas, lectura de la prensa del país y de literatura (poesía, cuentos, etc.), y en general visitas a distintas zonas del país, observando sus características y dinámicas y conversando con mujeres y hombres, jóvenes y niños y niñas.
- Actividades de conocimiento de las comunidades a través de la vida cotidiana, de reuniones con las juntas directivas y comisiones –de producción, de mujeres, de educación, etc.–, de entrevistas con las familias para censarlas, de participación en las asambleas, etc. Con la comunidad también se realizan otras actividades: colaboración en la organización de fiestas o en propuestas de reuniones, o bien acompañamiento en la realización de gestiones comunitarias, etc.
- Actividades con la escuela, con maestros, con niñas y niños, colaborando en las actividades de aula, contando cuentos, haciendo educación física o psicomotricidad, ofreciendo recursos para atender a la diversidad, compartiendo la organización del espacio y de los recursos –pintar la escuela y el mobiliario, u organizar las mesas y las sillas del aula para trabajar en grupos, o clasificar y hacer uso del material didáctico que ha sido donado por escuelas de nuestro contexto, etc.–. También se llevan a cabo capacitaciones con nuestros maestros sobre temas que les interesan –programación, evaluación, recursos para el aprendizaje como por ejemplo el juego, etc.

- Actividades de educación social con adolescentes y jóvenes en el contexto del instituto, como talleres de autoconocimiento, de sexualidad, etc.; o encuentros en otros espacios donde se dan charlas de intercambio cultural, actividades deportivas, etc.
- Actividades con jóvenes y personas adultas como la alfabetización, sexualidad y planificación familiar, salud e higiene, violencia y resolución de conflictos, derechos humanos, etc.
- Actividades con la familia, momentos que se comparten y se conversa durante las comidas, o momentos de acompañamiento, de estar con la madre en la cocina o en el río lavando, o con el padre en el campo, o con los niños y niñas, etc. Estos espacios son importantes para hablar de su historia, de su vida en la comunidad, de sus retos. Son también momentos significativos para hablar de los hábitos, de la salud, la alimentación, la higiene, etc., de la planificación familiar, de la importancia de la educación, de no relacionarse de manera violenta con los niños y niñas, etc.
- Visitas y reuniones con centros educativos relacionados con los estudios que se llevan a cabo: escuelas, sindicatos de educación, centros de educación especial, centros para niños y niñas de la calle, etc. También se llevan a cabo actividades de intercambio con estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos.

En el viaje, durante las prácticas, la compañía y las orientaciones de las tutoras de la Facultad facilitan el proceso de concreción de las acciones y ayudan a tejer un proyecto que se va nutriendo de espacios y momentos diversos. Por eso, para planificar el viaje y la estancia de los estudiantes en las comunidades se tiene en cuenta en qué momentos es más necesaria su presencia. La llegada se organiza con el grupo o justo después de la primera semana de estancia en el país, en el momento en el que se ha iniciado o se inicia la vida en las comunidades y es entonces cuando hay que concretar y acordar las líneas de actuación con las personas implicadas. Durante una semana, se acompaña al grupo en su día a día dentro de la comunidad, se comparten los espacios dentro de la familia, se dialoga para pensar de manera contextualizada las acciones socioeducativas, se da valor a las pequeñas acciones que conforman el quehacer cotidiano, y se insiste en respetar los ritmos y la manera de hacer de la comunidad. No tener prisa es importante para estar al lado, para intercambiar, para escuchar y entender, y para expresarse desde el propio yo. Después de un espacio de tiempo (que varía entre una o dos

semanas), se vuelve a la comunidad para acompañar de nuevo y valorar cómo se va viviendo el día a día, y cómo se van desarrollando las acciones pensadas y acordadas. Es un buen momento para hacer reorientaciones, para volver a insistir en los ritmos del tiempo en las comunidades, para animar a hacer otras acciones que se entrevén y para dejar de lado las que no se ven factibles. Es un momento de ánimos y de valoración afectiva. En los distintos encuentros, también se enfatiza la necesidad de ir entreviendo los significados formativos de los lugares que se visitan en el país, y de las conversaciones con diferentes personas.

Durante este periodo, la realización del *diario* se convierte en un recurso que acompaña y es cómplice de lo que se va viviendo día a día, ya que quedan registradas las vivencias de cada estudiante, su sentir y sus pensamientos durante la estancia en el país. Escribir exige el hábito, la rutina diaria de atención, esfuerzo y constancia. Requiere, además, no dejarse llevar por las subjetividades, sino que las descripciones de la realidad, impregnadas de sentimientos, incluyen también análisis e interpretaciones, que van desnudándose de prejuicios, de concepciones previas, de imágenes tópicas. El diario es el espacio para escribir las percepciones de la realidad y ordenar las ideas que éstas sugieren a la luz de otras voces que ofrecen lecturas diversas de una historia y un presente. Escribir permite, en este sentido, ir dando forma al pensamiento, ir estructurando lo que se va conociendo a través de la vivencia, ir poniendo palabras a lo que se ha imaginado y puesto nombre en lo abstracto. El diario posibilita, en definitiva, escribir el día a día y, mediante la escritura, dialogar con el propio yo para reflexionar sobre lo que se vive y se comparte, sobre lo que se siente y se piensa (Baró *et al.*, 2001). En palabras de algunos estudiantes, el diario es y significa:

[...] un reflejo de nosotros es nuestra estancia en Guatemala, de nuestro ser en cada momento y situación, de nuestro estado de ánimo, de nuestras ilusiones, de nuestras esperanzas puestas en el proyecto, de nuestras verdades... El diario recoge y refleja lo que he descubierto de mi persona, lo que me ha creado confusión, la reestructuración de lo que pensaba. [...]

Realmente, me ha ayudado mucho a valorar los hechos que iban sucediendo, situaciones, conversaciones, personas, personajes, explicaciones, argumentaciones, razonamientos diversos, observaciones, satisfacciones, sacrificios, experiencias, penas, angustias, alegrías, tristezas, acuerdos y también desacuerdos. En definitiva, el largo etcétera a partir de cómo he reflexionado y profundizado. Esto me ha permitido llevar a cabo una me-

jor integración, interiorización y aceptación de ciertos aspectos que me han conducido a constatar, concretar, explicar, intercambiar, comunicar y compartir experiencias, opiniones y valores que, al mismo tiempo, me han hecho volver a pensar sobre las propias reflexiones, a las que no paro de dar vueltas ahora, y en la medida en que, de vez en cuando, vaya leyendo y releendo el diario a lo largo del tiempo, de los días y de la vida, construyendo permanentemente el recuerdo de Guatemala.

8.3.3 Después del viaje (marzo y junio)

Es el momento del retorno, de atravesar de nuevo el océano para volver a la realidad contextual, hacer memoria y valorar el proceso vivido tanto en el plano personal como en el profesional.

De este modo, los encuentros se suceden de nuevo y se comparten espacios de valoración individual (mediante cuestionarios sobre el proceso seguido, de la memoria, en tutorías, etc.) y grupal (en reuniones y tutorías de grupo); todos juntos, espacios significativos para ir introduciendo cambios en el proyecto, organizativos y de contenidos.

Se buscan momentos para organizar actividades de narración de la experiencia y para hacer un audiovisual del viaje. Es un tiempo, por tanto, para compartir la experiencia con otras personas, un tiempo de compromiso con la realidad cercana mientras se desarrollan varias acciones de sensibilización y de formación ética. Citaremos los siguientes ejemplos de estas actividades:

- la presentación de la experiencia en la Fiesta de Cooperación de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic,
- la explicación del proyecto en distintos medios de comunicación (radio, televisión y prensa escrita),
- la organización de actividades en distintos medios de comunicación (radio, televisión y prensa escrita),
- la organización de actividades en centros cívicos y sociales (cafés, ateneos, centros de adultos, etc.),
- la realización de sesiones en las aulas universitarias con otros cursos y en las escuelas en las que ya se había establecido una relación de colaboración solidaria,
- la redacción de artículos para revistas diversas (Carrillo *et al.*, 2003).

En este espacio temporal, adquiere una importancia significativa la redacción de la *memoria* a partir del diario de prácticas y de las fotografías hechas, que constituyen un diario paralelo en imágenes. Es el momento de recordar y de convertir la experiencia vivida en escritura para que otras personas puedan leerla y compartirla. El guión de prácticas, en el que se recogen diversas orientaciones para la elaboración de la memoria, se recupera ahora después de haber quedado en parte desdibujado, aunque durante la estancia en el país se haya presentado como brújula de viaje. Por este motivo es por lo que a la vuelta nos reunimos para hablar de esta nueva experiencia que implica reconstruir lo que se había vivido. Tenemos un mes para plasmar los momentos vividos, pensados y sentidos. Dialogamos sobre la necesidad de distanciarse y de situarse bien para poder volver a mirar el viaje. La memoria se irá escribiendo a través de este diálogo con el propio yo, poniendo nombre a la experiencia vivida con formatos y modalidades de escritura diversos: recortes de diarios, fotografías, textos literarios, prensa, entrevistas, cartas, etc.

De nuevo, día a día, al hacer memoria, se va poniendo nombre a lo que se ha vivido, y el recuerdo hecho presente se va llenando de contenido con palabras, con imágenes, con la propia voz y la voz de otras personas. Cada memoria es un acto de creación propio, una historia única e irrepetible, una historia formativa que se acerca a la realidad del país, de su gente, de su geografía y de sus paisajes; a los primeros días de adaptación y percepción de la realidad; a la vida en comunidad, en familia y con el grupo; a la infancia; a la educación y a la situación de los maestros y maestras; a la historia política y educativa de las personas adultas; y a las actividades desarrolladas en las comunidades. Este texto escrito incluye, también, la valoración de una experiencia que perdurará en la memoria, impregnando el ser y el hacer de cada estudiante. Por eso, afirmamos que:

La escritura es, de este modo, un espacio para recordar el camino y las huellas dejadas; pero, al mismo tiempo, nos lleva a proyectar nuevos imaginarios a la luz de algo que ya fue, de lo que es y del futuro que aún es incierto porque no es. [...] Cuando escribimos, podemos convertir en palpables las ideas, tejer espacios para escuchar los pensamientos en voz baja y observar detenidamente lo que decimos. A través de la memoria escrita, también podemos inventar otro presente que, en sí mismo, es un punto de inserción entre lo que ha pasado y lo que pasará, una intersección

que abre la vía para la interpretación y la reconstrucción, para deshacer el camino real que hemos hecho y volver a soñar. Escribir es, en definitiva, un acto íntimo que permite penetrar en el mundo real e imaginado, y que te conmina a inventar otra realidad. (Carrillo, 2001)

Pero, además, la memoria es significativa para la formación por el hecho de ser un espacio que da sentido a la praxis. Es un espacio para la reflexión que no se para, que no queda paralizada en la contemplación, sino que idea otras acciones. En palabras de Mercè Torrents (1988):

[...] un instrumento precioso y preciso, de la vida tanto colectiva como individual de la humanidad; alguien lo ha definido como archivo de la vida. Porque, sin este archivo, sin una vida vivida, ¿cómo se puede vivir el puro instante de la vida, que ya está pasada, que se esfumó cuando terminé de nombrarla? Gracias a la memoria, eso es así. Hacer memoria, reflexionar, nos permite comprender con más lucidez la realidad de una situación actual que nos orienta hacia un futuro integrador y superador.

De lo expuesto, podemos afirmar que las prácticas en las comunidades de Guatemala ofrecen la posibilidad de realizar un trabajo educativo global, más transversal e interdisciplinario, y no únicamente centrado en la escuela, sino con toda la comunidad: juegos, talleres, deportes, cuentos, etc. con niñas y niños y docentes en la escuela; educación afectiva y sexual con adolescentes y jóvenes en el instituto; planificación familiar con mujeres y hombres; «capacitaciones» sobre recursos y metodologías, sobre la programación y la evaluación, etc. con maestros; alfabetización con personas adultas; derechos humanos con niños, niñas y adolescentes, jóvenes y adultos; actividades ecológicas y prácticas de reciclado con toda la comunidad; higiene con niños, niñas, padres y madres; participación en asambleas; conversaciones con la familia, etc. todas son actividades que el grupo de estudiantes que comparte el día a día en una comunidad va realizando en el transcurso de la cotidianidad.

Las actividades intencionales en los espacios y momentos en los que se busca el encuentro educativo, se desarrollan junto a otros encuentros y otras vivencias en el país, de manera que se conforma un proyecto de prácticas complejo, un proyecto que se va definiendo a través de la vivencia de experiencias significativas para la formación. Son experiencias de valor que ayudan a mirar, sentir y pensar, a tener en cuenta las

necesidades de cada realidad, su historia y su presente, a valorar el hecho de estar al lado, intercambiando y abriéndose a otras personas para aprender de ellas y con ellas.

De manera sucinta, podemos afirmar que las prácticas en Guatemala:

- a) *Acercan a la comprensión de la historia y el presente a través de la vida en las comunidades.*

Después de unos días en las comunidades, un extranjero en Guatemala se da cuenta de que este es un territorio poblado desde hace miles de años. No hay historiador capaz de dar una fecha, ni siquiera aproximada, a su origen, pero la magia que transmite una mirada indígena hoy nos revela su profundidad, la antigüedad de su sabiduría. Se respira una especie de paz profunda perturbada hace cientos de años, desde que unos forasteros invadieran sus tierras con la ingenua suposición de haberlos descubierto. Aunque antes de la colonización las distintas etnias que cohabitaban habían pasado fuertes guerras, los peores recuerdos del alma maya se encuentran en las grandes y continuas masacres llevadas a cabo por el hombre europeo y más adelante por los mestizos con esencia colonizadora. [...]

Un tono siempre agradable, nunca agresivo. En la central de la CPR nos explican el origen de su nombre. Comunidad de Población en Resistencia. No son sólo una población, sino una comunidad. Le brillan los ojos mientras lo explica. Y «resistencia» no es una palabra al azar, sigue explicando, hablando con el corazón y con el recuerdo. Resistir es lo que hacían para poder sobrevivir. Nos explican las barbaridades que han sufrido, sobre todo a principios de los ochenta. Los tres hablan con un tono agradable sin excesiva rabia en los ojos. Tienen arraigada en el fondo de su corazón la cultura de la no violencia; no se queda sólo en palabras, es un sentimiento profundo. Luis (de padre militar y madre indígena) escucha con mucha atención. Nos ha acompañado como representante de la Procuraduría de los Derechos Humanos de la capital. Él, a pesar de estar trabajando en la «Procu», no había visto nunca una comunidad como la nuestra. Pensaba que esta injusta forma de vivir había quedado atrás. Ahora, con las explicaciones de Jacinto, Virgilio y Agapito, revivía lo que le había contado su madre, y se daba cuenta de que no había quedado tan lejos, que aún quedaban huellas de aquellos años de injusticia. (Elisabet Faus)

- b) *Enseñan a aprender a mirar y a sentir, a palpar los efectos de la globalización, la precariedad en la calle, en los rostros de adultos, niños y niñas.*

La capital está situada en la zona sur del país. Los protagonistas de la ciudad son las camionetas y los coches, ya sean estos últimos bellas reliquias escacharradas o lujosos vehículos con los cristales tintados (incluso el parabrisas), que circulan caóticamente y a velocidad elevada juntos por las escasas vías. Con su estrépito y su humo negro compiten con la música de la Oreja de Van Gogh o Shakira que sale de las tiendas de electrodomésticos, para ver quién grita más. Como todas las ciudades, es ruidosa y caótica [...] la gente de la calle es mayoritariamente *ladina* (mestiza; viste con ropa occidental) y de clase media-baja, pero también hay indígenas latinizados (aunque algunos mantienen la vestimenta tradicional de su etnia) llegados a las ciudades por la necesidad de sobrevivir. La pobreza y la miseria más cruda también se dejan ver en la ciudad, en los hombres *bolos* (borrachos) que yacen adormecidos o semiinconscientes en el suelo, en medio de la acera, indiferentes al movimiento de la gente, que les muestra, acostumbrada como está a su presencia, la misma indiferencia; o los niños que, descalzos sobre el pavimento y con la ropa muy sucia y hecha jirones, moviéndose entre las filas de coches parados en los semáforos, venden naranjas peladas u otras frutas, hacen malabares o sencillamente piden un quetzal a los conductores y a los pasajeros de los vehículos; o en los barrios periféricos, montañas de chabolas que se ven desde lejos, desde la carretera, cuando te alejas del núcleo urbano de la capital. (Anna Pujolàs)

- c) *Y también permiten vivir relaciones educativas de compromiso ético que parten del «encaminar» el trabajo con niñas, niños y maestros.*

Por muchas fronteras que atravesies... los niños son niños. Es cierto que la fijación de estrategias marca rutina. No hay que ir muy lejos para comprobarlo [...] Uno por uno, una por una, todos y todas se van levantando y se dirigen hacia mí. Han terminado la tarea propuesta y necesitan que les confirme la certeza de sus errores y sus aciertos. Efraín tiene la costumbre de corregir individualmente y a través de puntuaciones todo lo que los niños y niñas hacen, desde un corto ejercicio hasta un largo dictado. Supongo que ven la misma función en mi rol [...] Sin ánimo de concebir peyorativamente la forma de corrección de Efraín, propongo otro método de evaluación sencillo y compatible con

las circunstancias: la coevaluación. Recojo todos los cuadernos de los niños y las niñas y les explico que esta vez todo el mundo corregirá un ejercicio que no es suyo «Encontramos varias palabras esdrújulas en el texto como... Fidel, ¿encontraste alguna?» Las vamos encontrando todas [...] Uno por uno, una por una, se levantan para que les acredite con puntuaciones si han hecho bien o no las correcciones [...] ¿Frustración? ¡No! Sólo se trata de encaminar... ¿encaminar? Se puede defender a viva voz este término, pero si no se defiende también su significado, ¿de qué sirve? La palabra *encaminar* yo la entiendo como una alternativa a la tan manifiesta de «camino en el sentido de», «sustitución de», «por»... No creo que nadie tenga el derecho de situarse ante un lugar en el que ahora me encuentro y reivindicar este cambio. ¿No significaría infravalorar lo que ya hay en comparación a algo concebido como «mejor»? [...] De este modo, acabo de introducir un nuevo concepto de evaluación, pero sólo como mera idea, la cual Efraín, si lo cree oportuno y con el tiempo, tomará como propia [...] Si el cambio, en tanto que repentino e inconsciente, no tiene cabida en mis disposiciones, ¿cómo puedo frustrarme si el resultado de la nueva propuesta vuelve a la costumbre rutinaria? (Montse Maestre)

Son estos algunos ejemplos recogidos en las memorias de las prácticas de estudiantes que muestran el recorrido y los aprendizajes, un camino que va de la teoría a la vivencia de cooperar, acompañar y dejarse acompañar, enseñar y dejarse enseñar, una experiencia que se va impregnando de valores, de compromiso con la realidad, y que, al pensarse de nuevo, va generando conocimiento en el ser para orientar el hacer. Es así como las prácticas profundizan, en definitiva, en los caminos por los que la educación busca la transformación de la realidad, y construyen, al mismo tiempo, una experiencia en la que la vivencia cotidiana se conceptualiza y se organiza teóricamente.

Y, en todo momento, con nuestra manera de ser y de estar, y con nuestras pequeñas acciones, queríamos acompañar a grandes y pequeños en su vida cotidiana. Fue así como descubrimos, bajo la experiencia cotidiana, la teoría anteriormente trabajada en las aulas universitarias. La complejidad de la realidad se nos presentaba bella, llena de retos y de múltiples interrogantes que despertaban nuestra curiosidad y nos daban empuje en los momentos de miedo y de inseguridad. Nos dimos cuenta de que todas las situaciones y las pequeñas anécdotas cotidianas hacían de las comunidades contexto socioeducativo donde todos podían participar, donde todos y todas, el grupo de estudiantes y los niños, jóvenes, mujeres y hombres de

la comunidad, éramos educadores y educandos. Ciertamente, la educación sobrepasó los límites de los contextos formales. La convivencia, marcada por la estima y el respeto, fue el motor de experiencias formativas y enriquecedoras. Todas las situaciones vividas fueron un espacio de encuentro entre culturas e historias que habían seguido caminos distintos; y este encuentro abrió los horizontes y nos condujo a ponernos en cuestión, a hacer una nueva lectura más crítica y más compleja de nuestro mundo y de esta nuestra condición humana; y empezamos a aprender la significatividad de decidir cómo dirigir nuestra manera de vivir. En las comunidades nos regalamos mutuamente situaciones y estímulos nuevos que sirvieron para iniciar un proceso que nos libera de la cómoda jaula de la ignorancia y la pasividad y a veces nos reafirma creencias que ya tenemos. [...] hemos aprendido que nuestra voz ya no puede limitarse a expresar la simple lamentación de una realidad injusta, sino que es necesario no permanecer en silencio para rebelarse e iniciar el camino del compromiso, de la implicación [...]. (Carrillo *et al.*, 2003)

8.4 La cooperación como recurso de valor en la formación inicial

Este proyecto de prácticas de cooperación educativa tiene como finalidad incorporar, en los planes de estudios, la cooperación como elemento de formación. Por eso, a través de las prácticas en América Central, se introduce como eje transversal en el currículum de distintos planes de estudios la cooperación y la educación para el desarrollo, abriendo el espacio para analizar las relaciones Norte-Sur, la realidad de los derechos humanos (y de los valores que los orientan –libertad, igualdad y solidaridad–), los significados de la democracia en el contexto cercano y en los países cuya historia ha sido marcada por la opresión colonizadora y por las guerras internas que han traído como consecuencia la precariedad de la justicia social, afectando especialmente a personas de un territorio concreto, de una clase social y económica baja, y de una etnia y cultura consideradas minoritarias; una posición minoritaria pero que, en el caso de Guatemala se invierte, ya que la población indígena –maya– forma más del 60% del total. También son objeto de análisis las acciones de voluntariado y de solidaridad, y se cuestionan las acciones de cooperación «oficializadas»: entre otras, las que se centran en una visión paternalista-asistencial; las acciones profesionalizadas y únicamente técnicas; las acciones que son fruto de la competencia en el mercado; las acciones que responden a intereses de políticas guber-

namentales y que acaban siendo condicionantes y creando dependencias. Al lado de éstas, también hay ejemplos de acciones que parten del reconocimiento y la valoración de los demás, y que intentan establecer relaciones socioeducativas formativas para todo el mundo —es ésta la perspectiva que se quiere adoptar en el proyecto de prácticas.

Atendiendo al objetivo global del proyecto, las finalidades formativas que nos plantean se pueden sintetizar en las siguientes:

a) Promover la reflexión y la comprensión crítica del mundo, en el sentido de ofrecer en los planes de estudios itinerarios y experiencias de prácticas en contextos fuera de Cataluña, favoreciendo, de esta manera, el conocimiento de otras realidades políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, etc., realidades que, dentro de un pensamiento reduccionista y dicotomizado, se identifican como la periferia contra el centro, como el Sur contra el Norte, el subdesarrollo contra el desarrollo, o pobres contra ricos. Se intenta romper con estos esquemas, para descubrir y hacer otras lecturas alejadas de los tópicos y los prejuicios eurocéntricos a través de un proceso de acercamiento a la realidad de América Central, de Guatemala, de una manera indirecta (lecturas, explicaciones, vídeos, etc.) y también directa (vivencia de la realidad). Se quiere, por tanto, enseñar a aprender a mirar el mundo para pensar y comprender críticamente su complejidad.

Esta aproximación, acompañada por la reflexión dialéctica con voces diversas, busca despertar los procesos de análisis de unas realidades que, en el presente, tienen como reto la vivencia plena de los derechos humanos en un mundo globalizado económicamente y condicionado por el pensamiento neoliberal. Pero, además, esta comprensión irá abriendo el espacio para la creación de la consciencia, es decir, para distanciarse de los determinismos fatalistas. En palabras de J. L. Sampedro y C. Berzosa:

[...] abrir los ojos y tomar conciencia, conciencia para ver con claridad
[...] la toma de conciencia crea un elemento indispensable para el desarrollo: las motivaciones para el cambio y el deseo de conseguirlo.

Por eso, aprender a mirar el mundo es necesario para aprender a sentirlo y aprender a desvelar los procesos concienciadores de los que nos habla Paulo Freire, procesos que permiten descubrir el peligro fatalista y determinista de las dicotomías; saber las causas y conse-

cuencias de las desigualdades y de cómo contribuimos, desde lo cotidiano, a reproducirlas; y entender unas realidades más complejas e interrelacionadas.

En este sentido, el proyecto de prácticas se aproxima a experiencias de aprendizaje servicio dado que promover la reflexión ética y la comprensión crítica del mundo significa también impregnarse de conocimiento y de responsabilidad social, a la vez que permite formarse para la participación ciudadana transformadora.

b) Procurar experiencias de educación en valores como vivencia, estructurando, en el currículum de los distintos planes de estudios, la reflexión ética y la educación en valores como vivencia, como experiencia de compromiso y responsabilidad. Las prácticas en Guatemala ofrecen a estudiantes y profesorado la posibilidad de vivir experiencias éticas que estimulen aprendizajes de valor a partir de la vivencia cotidiana en las comunidades, y estos aprendizajes abren el espacio para alejarse de los determinismos y pensar en la educación como posibilidad. También permiten descubrir y profundizar en los significados de la democracia y de los derechos humanos, aclarando las dimensiones de universalidad e indivisibilidad de estos, teniendo en cuenta la adopción de matices diferenciales en contextos históricos y culturales diversos. En este sentido, las prácticas en América Central, en comunidades de Guatemala, son también un espacio para pensar en las diferencias, la igualdad dentro de la diversidad (Vidal-Beneyto, 2006):

[...] la prevalencia actual de la diversidad [...] apoyada en la valoración de la diferencia [...] impone una lectura de la universalidad según la cual todas las diferencias deben ser igualmente accesibles para todos y en todos lados. Esta interpretación activa de universalidad y diversidad origina dos tipos de universalidad, derivados de su incuestionable dependencia mutua: la primera consiste en ofrecer un marco común que haga inteligibles todas las posibles diferencias; y la segunda, en dotar de presencia y de accesibilidad ubicuas sus contenidos [...]. Los derechos humanos son un atributo consustancial a la persona y, por tanto, acompañan indefectiblemente a los seres humanos allí donde se encuentren y sean cuales sean sus circunstancias y su condición. De aquí deriva su irrenunciable universalidad. Pero, además, forman un todo único indivisible cuando tienen un solo centro de referencia e imputación, sea este el ser humano en su especificidad individual o la humanidad en su expresión genérica. Pasa, no obstante, que tanto en su emergencia institucional como en su ejercicio nos encontramos

con una profunda división entre los derechos civiles y ciudadanos por un lado y los derechos económicos, sociales y culturales por otro.

En este punto, se estimulan las aproximaciones a la historia desde el lugar que ocupó yo y desde el lugar del otro, no opuesto sino distinto al mío, ya que ponerme en el lugar del otro *yo* me permitirá descubrir cómo es, cómo hemos contribuido y cómo seguimos contribuyendo a hacer que América Latina sea, como dice Eduardo Galeano (1971), «la región de las venas abiertas»:

Desde el descubrimiento a nuestros días, todo ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. [...] lo que pasa es que los que ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial. Nuestra derrota siempre tuvo implícita la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus capacidades nativos. En la alquimia colonial y neocolonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convierten en veneno. [...] El desarrollo desarrolla la desigualdad.

Insistir en que los procesos de reflexión-acción que se promueven a través de la realización de prácticas, enmarcadas en las aportaciones de las pedagogías sociocríticas, inciden en una formación pedagógica impregnada de valores, una formación cuya orientación ética pone énfasis en el compromiso y la responsabilidad con la realidad local y global que vive cada estudiante. En este sentido, la experiencia es significativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes en la formación como educadores (de infantil, primaria, secundaria, sociales, etc.) críticos y con una actitud abierta a la innovación educativa y a los cambios transformadores, educadores que se alejan de los determinismos para abrirse a un mundo lleno de posibilidades y de utopías:

¿Qué puede ser hoy una utopía? Por supuesto, ni más ni menos que un discurso cerrado de progreso que pone la esperanza en un mundo futuro sin dolor a cambio del dolor del presente. Prefiero ver la vida pensando que hoy mismo podría ser ya de otra manera. Prefiero moverme hoy mismo porque eso es lo que ya me proporciona identidad, como nos enseñó Freire. Prefiero pensar en la utopía como aquella mujer del cuento de Eduardo

Galeano que perseguimos y nunca atrapamos, pero que en este proceso de persecución constante nos ayuda a seguir el camino. Prefiero –como Adorno– sostener la utopía sobre la memoria, explorando sus raíces para recuperar experiencias que me ayuden a comprender mejor que es ahora mismo con nuestras propias manos como podemos implicarnos en la construcción de la historia, que es también la construcción de otro mundo posible. Prefiero pensar la utopía como una cartografía en proceso, como un conjunto de mapas para orientar nuestro camino en un paisaje social hiperssegmentado. Prefiero pensarla como una caja abierta de herramientas que nos serán útiles en las futuras prácticas de libertad. (Martínez-Bonafé, 2005)

En definitiva, este proyecto de prácticas, al igual que las experiencias de aprendizaje servicio, permite la adquisición de competencias éticas y de valores para la vida personal y colectiva mediante los procesos descritos.

c) Definir la cooperación como eje vertebrador de las relaciones educativas, y eso es posible ya que el proyecto se vincula con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, hecho que permite conocer de forma directa el mundo más profesional de la cooperación para el desarrollo. La aproximación, a través de las prácticas, al mundo profesional de la cooperación, favorece un conocimiento real y crítico de este. Un ámbito profesional que debería generar:

[...] una intensa conexión entre los programas de desarrollo y ayuda humanitaria con las campañas de sensibilización y de influencia social y política, impulsando cambios en el ámbito local y global simultáneamente. Las ONG deben facilitar que cada día más personas se sientan ciudadanos y ciudadanas del mundo y actúen, dentro de sus posibilidades, para que estos cambios sean posibles. (Carreras, 2001)

La experiencia de prácticas es también un espacio para la creación de conciencia política, no necesariamente partidista, pero sí con una opción beligerante, ya que entendemos que la educación no es ni puede ser neutral. Además, a través de las prácticas se abre la posibilidad de fomentar el encuentro entre personas de distintas culturas, un encuentro condicionado ideológica y actitudinalmente:

[...] la ideología y las motivaciones de partida, así como por el lugar desde donde se hace la cooperación, y también por las actitudes particulares de las personas que llevan a cabo sobre el terreno estos encuentros. Mediante la experiencia de prácticas se busca, además de indagar en los rasgos que condicionan las relaciones que se establecen en el amplio mundo de la cooperación: la migración de un o una cooperante, por muy precaria que sea, siempre será una migración de lujo, solo por el hecho de llegar de un país y de una sociedad desde la que te puedes permitir el lujo de pagar un billete de ida y vuelta [...]; el papel de donante o proveedor, aunque muchas veces sólo sea desde el punto de vista simbólico, establece un tipo de relación de poder [...]; en algún momento o de forma permanente, se produce la tendencia por parte de los cooperantes a establecer sus relaciones exclusivamente entre su grupo de iguales y de espaldas a la realidad y a la gente del país donde viven. (Mogollón, 1999)

La cooperación entendida como espacio de encuentro virtuoso entre personas, se abre a la compañía y a la reciprocidad, y se dibuja desde un estar al lado de... —estudiantes acompañan a los niños, maestros y madres...; la gente de la comunidad acompaña al cotidiano grupo de estudiantes; profesorado acompaña a estudiantes...—. Acompañar para encaminar, orientar y abrir nuevos caminos llenos de valores.

Revisar los marcos ideológicos, el lugar donde se establecen las relaciones de cooperación, y reflexionar sobre las propias actitudes son objetivos presentes en unas prácticas que acercan al mundo profesional de la cooperación educativa y de la justicia social. Es en este punto donde se comparte con el aprendizaje servicio el ser una experiencia de pedagogía activa que pone en relación la educación formal y la no formal, y que permite colaborar en un marco de reciprocidad justa y solidaria.

8.5 Nuevas perspectivas en los planos de formación inicial

La experiencia que, en el marco de la formación inicial, desarrollamos en la Facultad de Educación, nos ha ofrecido nuevos elementos para pensar esta formación. En esta línea, consideramos que el profesorado del futuro requiere una preparación cada vez más amplia, rica y compleja tanto en la adquisición de conocimientos y competencias como en la asunción de actitudes, valores y compromisos. En este sentido, se requiere un enfoque interdisciplinario que permita, mediante la continua reflexión sobre la práctica, un abordaje más comprensivo de las relacio-

nes educativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula, en el seno de la institución escolar y en el conjunto de la comunidad. Estas orientaciones se encuentran contenidas tanto en las orientaciones de la formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior, como en la propuesta para el título universitario del grado de Educación Infantil y Primaria, presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Esta propuesta, además, incorpora dos novedades importantes: un aumento significativo del número de créditos destinados al prácticum y un margen mayor de autonomía en las facultades de educación para que organicen su propio currículum. En este sentido, proyectos como el aquí descrito pueden servir de referentes ilustrativos para ensayar nuevas modalidades de prácticas en distintos contextos educativos atravesados por la diversidad. Modalidades de prácticas que tienen el valor de abrirse plenamente a la realidad estableciendo vínculos que hacen posible aprender mediante experiencias éticas de cooperación solidaria

Sin ánimo de ser exhaustivos, y a modo de conclusión, exponemos de una forma necesariamente sintética los aspectos más relevantes de nuestra experiencia de prácticas que sintonizan en cierto modo con las nuevas orientaciones de la formación inicial del profesorado y que, en su expresión, comparten una forma de entender los procesos educativos donde adquieren importancia las relaciones dialécticas entre formación y servicio. Los estudiantes no hacen propiamente cooperación ni ejercen el voluntariado. El propósito es fundamentalmente formativo. Pero también es evidente que, hasta cierto punto, llevan a cabo un modesto servicio a la comunidad que, en algunas ocasiones, deje huella y establece ciertas complicidades. Como ya hemos indicado, las prácticas de cooperación educativa en América Central son un ejemplo ilustrativo de lo que un nuevo movimiento educativo califica de «aprendizaje servicio», aportando a la formación inicial los siguientes aspectos:

- *Significatividad de la experiencia.* No hay duda de que para las y los estudiantes que han tenido la oportunidad de experimentarla ha sido uno de los hitos más formativos de sus estudios desde el punto de vista humano y profesional, individual y colectivo, teórico y práctico. Sobre todo, a causa del enorme cúmulo de conocimientos, estrategias, vivencias, procesos de adaptación y cambio, recursos o toma de decisiones en las que se han visto involucrados.

- *Inteligencias múltiples.* Durante el largo proceso de estas prácticas, con un antes, un durante y un después muy intensos, se producen numerosos episodios para el desarrollo de las capacidades cognitivas, las habilidades sociales, los compromisos éticos y solidarios, las percepciones sensoriales y el disfrute de las diversas manifestaciones artísticas.
- *Globalización.* Desde el enfoque del seminario inicial hasta el desarrollo de los proyectos en las escuelas y comunidades, se trabaja desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria. Aquí no sirven ni los conocimientos fragmentados ni la especialidad. La adaptación a situaciones hasta cierto punto imprevisibles requiere el uso de conocimientos, estrategias y recursos polivalentes y transversales. Cada estudiante sabe, desde el primer día, que no se trata de prácticas de especialidad, sino de un prácticum de carácter generalista.
- *Equipos interdisciplinarios.* Atendiendo al mismo criterio, se mezclan y trabajan conjuntamente estudiantes de distintas especialidades –infantil, primaria y secundaria– con estudiantes de educación social u otras carreras. También en la preparación previa y en Guatemala se procura que tomen contacto con distintos profesionales de la educación.
- *Planificación e improvisación.* Éstas son dos de las tareas básicas con las que se enfrenta habitualmente el profesorado y que, en estas prácticas, ocupan un lugar destacado. Como ya se ha comentado, hay una fase previa de planificación para las tareas y proyectos en la comunidad. Pero, en la práctica, se exige un ejercicio constante de improvisación ante situaciones no del todo conocidas, muy cambiantes y prácticamente imprevisibles. Por eso, hay que ensayar, tantear o modificar, en función de las necesidades del contexto escolar, las actividades, recursos, estrategias, tiempos y espacios socioeducativos de las comunidades.
- *Inserción en los contextos escolar, familiar y comunitario.* Se ejercita la observación, el análisis y la intervención en los ámbitos microeducativos y macroeducativos, con la posibilidad de entender mejor las relaciones mutuas entre estos tres espacios, así como los comportamientos tanto de la infancia y del alumnado –no siempre coincidentes– como del profesorado y las distintas personas, familias y grupos de la comunidad.
- *Trabajo en equipo.* La cooperación y la colaboración constituyen uno de los ejes a partir de los cuales se estructuran las distintas secuencias

del proyecto de prácticas. Trabajo de dos en dos en las escuelas, en pequeños grupos dentro de cada comunidad, y con todo el grupo. En cualquier intervención educativa y en la vida cotidiana. Para las grandes decisiones y en los pequeños detalles. Para orientar procesos, regular conflictos y ejercer la autocrítica.

- *Evaluación externa y autoevaluación.* El proyecto se dota de instrumentos que permiten la intervención externa, el seguimiento y la evaluación continua y formativa, mediante la tutorización previa durante la estancia, la evaluación de la memoria, el cuestionario de valoración estudiantil y los encuentros presenciales, así como instrumentos de autoevaluación: el diario, una parte de la memoria y las asambleas de pequeños grupos o de todo el colectivo.
- *La relación permanente entre teoría y práctica.* Se pretende que la teoría esté muy presente en todas las fases y momentos de las prácticas. Como ya se ha comentado, el diario constituye una herramienta básica para contar y reflexionar sobre lo que pasa y sobre lo que les pasa.

Lo más destacable de esta experiencia es la cantidad de cosas relevantes que se aprenden. Para el alumnado representa un punto y aparte en su proceso formativo: una experiencia inolvidable que marca profundamente sus trayectorias profesionales y humanas. Para el profesorado, una fuente de aprendizaje permanente que nos obliga a ir repensando objetivos, contenidos y metodologías. Se aprende de una nueva realidad, del grupo, de la propia persona. Porque despierta la curiosidad y la creatividad, más allá –mucho más allá– del currículum excesivamente encorsetado de los planes de estudio de Magisterio –y en general de educación–. De todos modos, esperamos que estos tipos de iniciativas tengan una mayor presencia en la nueva formación inicial del profesorado. Un deseo y una necesidad que nos gustaría compartir con otras universidades.

Referencias bibliográficas

- ALDANA, C. (1995), «La cotidianidad como conocimiento», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 241, p. 106.
- BARÓ, A.; CARRILLO, I.; CARBONELL, J.; FONoyET, I.; MATAVERA, L.; NICOLAU, M.; RIUS, G.; ROLDAN, M. y FONTCALDA, M. (2001), «Sentir y pensar la realidad de Guatemala», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, pp. 62-66.

- BOIXADER, M. (2005), «Emocions viscudes», *Papers d'educació*, núm. 3.
- CARRERAS, I. (2001), «El derecho a una vida digna», *El País* (10 de junio del 2001), p. 17.
- CARRILLO, I. (2001), «Dibujar espacios de pensamiento y diálogo», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, p. 51.
- CARRILLO, I.; MAESTRE, M.; MIR, A.; PUJOLÀS, A.; FAUS, B. y TORTÓS, C. (2003), «Reflexions a l'entorn d'una experiència de cooperació educativa a Guatemala», *Pisarra*, núm. 110, pp. 50-52.
- GALEANO, E. (1971), *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid, Siglo XXI, pp. 2-3 y 6.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005), «El valor de la utopía», en CARRILLO, I. (coord.), *Diez valores para el siglo XXI*, Barcelona, Cisspraxis, pp. 197-198.
- MOGOLLÓN, M. (1999), «Cooperación internacional. Encuentros y desencuentros», *En Pie de Paz*, núm. 15 (diciembre).
- SAMPEDRO, J. L. i BERZOSA, C. (1996), *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*, Madrid, Taurus, p. 26.
- SIMÓ, D. (2005), «Una experiència a Centreamèrica. Una pràctica psicopedagògica», *Papers d'Educació*, núm. 11.
- TORRENTS, C. i COLLELLDEMONT, E. (2001), «Cuando la anécdota se eleva a categoría», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, pp. 55-56.
- VIDAL-BENEYTO, J. (ed.) (2006), *Derechos humanos y diversidad cultural*, Barcelona, Icaria, pp. 14-20.

9. Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: el proyecto de la Universidad de São Paulo

Ulises Araújo i Valeria Arantes

Universidade de São Paulo

La sociedad contemporánea hoy demanda de la universidad, sin negar sus atribuciones científicas tradicionales, que incremente su responsabilidad institucional hacia la formación ética y moral de los estudiantes, que se preocupe por la ciudadanía y por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. A partir de tales demandas, universidades de todo el mundo vienen promoviendo transformaciones en el currículum y, por qué no decirlo, en su propio objeto de enseñanza e investigación, en el sentido de proveer a los futuros profesionales que allí se gradúan de mayor responsabilidad ética y profesional. Algunas universidades lo hacen de manera más tímida, introduciendo nuevas asignaturas en el currículum, pero otras lo hacen con mayor intensidad, organizando su estructura curricular en torno a cuestiones de ética y ciudadanía.

La Universidad de São Paulo, una de las más importantes instituciones públicas de enseñanza de Brasil y de América Latina, teniendo como referencia estas premisas, además de nuevos avances científicos que demandan nuevas formas de concebir y producir conocimiento, creó un nuevo campus en la zona este de la ciudad de São Paulo, llamado USP Este, que recibe a 4.080 alumnos de diez carreras profesionales distintas. Este nuevo campus fue ideado para promover la iniciación académica de los nuevos alumnos en propuestas interdisciplinarias enfocadas hacia la realidad de la sociedad y de la región en que se inserta la nueva unidad. Su proyecto académico busca articular la labor multidisciplinaria e interdisciplinaria con temas de relevancia social, entendiendo ser esta una forma de indicar nuevos caminos en la producción del conocimiento y en la construcción de la justicia social.

El proyecto académico y físico de esta nueva unidad se gestionó durante dos años con la participación de más de 100 docentes de la Universidad, de todas las áreas del conocimiento. Organizados en Grupos de Trabajo coordinados por una Comisión Central vinculada a la Rectoría de la Universidad, se desarrolló el trabajo con el objetivo de preparar las propuestas de los nuevos cursos, basados en innovación y reorientación de los procesos de producción del conocimiento.

De ese trabajo resultó la construcción de la USP Este, que hoy se denomina formalmente EACH (Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades). Se trata de una sola unidad de enseñanza, investigación y extensión universitaria, sin la organización departamental característica de la mayoría de las universidades. Para eso se creó una facultad con organización académica y administrativa muy distinta. Sus 260 profesores actúan en los diez cursos específicos y en el Ciclo Básico, un primer año de estudio común a todas las carreras profesionales y que tiene la duración de un año académico. Los cursos, relacionados con diferentes áreas de conocimiento y que comparten los mismos espacios, tiempos y laboratorios, son: Ciencias de la Actividad Física, Gerontología, Gestión Ambiental, Gestión de Políticas Públicas, Ocio y Turismo, Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza, Mercadotecnia (Marketing), Obstetricia, Sistemas de Información y Tecnología Textil y de la Indumentaria.

Entre sus innovaciones, se destaca la creación de un Ciclo Básico, común para todos los 1.020 alumnos que ingresan en la unidad cada año. En ese primer año, la mayor parte del currículum es igual para todas las carreras y los estudiantes comparten aulas y proyectos con compañeros de diferentes cursos.

El Ciclo Básico de la USP Este está estructurado en tres ejes organizadores del currículum:

- a) *Formación introductoria en el campo específico de conocimientos de cada carrera:* los estudiantes cursan algunas asignaturas introductorias de su carrera, con el objetivo de tomar contacto con las bases conceptuales de su profesión, lo que permite que empiecen a conocer el campo profesional elegido desde el inicio de sus estudios.
- b) *Formación general:* el objetivo de este eje es dar a los estudiantes de la USP Este una formación general amplia, que señale la complejidad de los fenómenos naturales, sociales y culturales. Para ello, se estructuró una formación integrada en las áreas de Cien-

cias Naturales, Humanidades y Artes, con énfasis en los aspectos teóricos y metodológicos, fundamentados en las bases filosóficas del conocimiento científico, de las relaciones sociedad-naturaleza, de los aspectos socioculturales de la sociedad contemporánea, con nociones de derechos humanos y ciudadanía, entre otras. De este modo, todos los 1.020 estudiantes deben cursar, obligatoriamente durante el primer año, las asignaturas siguientes: Sociedad, multiculturalismo y derechos; Sociedad, medio ambiente y ciudadanía; Arte, literatura y cultura de Brasil; Psicología, educación y temas contemporáneos; Análisis de datos/informaciones; y Ciencias de la naturaleza. Además, dentro de las materias optativas, pueden cursar asignaturas como Prácticas de Ciudadanía; Cultura, creatividad y comunicación; Cuerpo y salud; e Interpretaciones de Brasil.

c) *Formación científica y profesional por medio de la Resolución de Problemas*: a partir de los principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), este eje del currículum juega un rol central en el proyecto académico de la USP Este, en la busca de articulación entre teoría y práctica, y entre conocimientos científicos y el cotidiano social. Más adelante le dedicaremos más tiempo a este tercer eje, a fin de demostrar su papel en la formación ética y moral de los estudiantes.

Con este currículum en el primer año, la formación de los estudiantes de la USP Este asume un carácter científico, social y político que debe permitir su diferenciación personal y profesional. De este modo se pretende formar profesionales que, además de la especialización necesaria en su campo de trabajo, tendrán puntos de vista más amplios acerca de la ciencia y la sociedad, alcanzando los objetivos siguientes:

- Buscar una fuerte formación académica y científica de los estudiantes.
- Favorecer el protagonismo de los estudiantes y de su grupo de compañeros en la comprensión de la complejidad de los fenómenos naturales, sociales y culturales.
- Propiciar intercambios y cooperación entre profesionales y estudiantes involucrados en la resolución de los problemas científicos y sociales.
- Lograr el acercamiento de la universidad a la comunidad en la cual está inserta.

En el intento de explicar cómo se busca alcanzar esos objetivos, presentamos a continuación algunos de los principios que fundamentan la propuesta académica de la USP Este, y también de qué manera eso se cumple en el currículum.

9.1 El protagonismo del sujeto que aprende

La enseñanza tradicional tiene sus raíces en un modelo epistemológico que adopta como presupuesto básico la idea de un conocimiento exterior al sujeto. Esto significa que la fuente de los conocimientos está, por ejemplo, en la naturaleza, en la sociedad, en los libros, en las personas, y que los sujetos que van a aprender algo deben hacerlo a partir de estas fuentes. A partir de este principio se organizan las formas clásicas de enseñanza, en las que el rol del maestro y de los libros es, por ejemplo, transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos producidos por la humanidad o disponibles en la naturaleza.

Hace mucho tiempo que la filosofía, la sociología, la psicología y la ciencia cuestionan este rol de una cierta «pasividad» del alumno, a quien le compete solamente recibir los contenidos transmitidos por la sociedad o, en la mejor de las hipótesis, interpretar la «realidad». La acción y el protagonismo de los seres humanos en la construcción, producción y transformación de la realidad pasaron a ser vistos como una forma más adecuada para comprender el rol que deben jugar los estudiantes y los profesores en la relación entre enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, tal cambio de perspectiva no significa una inversión de papeles. Salir de un modelo en que el profesor enseña y el alumno aprende no debe llevar a un modelo dicotómico en que el alumno aprende solo o apenas por su propio esfuerzo. Tal perspectiva reduce el papel de la historia de la humanidad y la importancia de la sociedad y sus agentes en la formación de las nuevas generaciones y en la producción de nuevos conocimientos.

Nos referimos, por tanto, a un modelo de interacción entre el sujeto que aprende y los objetos del conocimiento, en el que el estudiante asume un protagonismo en la acción educativa, mediado y orientado por la sociedad y sus agentes. El proyecto académico de la USP Este asume tal perspectiva epistemológica y propone que esa formación académica y científica ocurra por intermedio del Aprendizaje Basado en Problemas o, como es llamada allí, la Resolución de Problemas.

9.2 La Resolución de Problemas

Promover la iniciación académica y científica por medio de la Resolución de Problemas (RP) es uno de los enfoques innovadores surgidos en los últimos años, que ocupa espacios cada vez mayores en algunas de las más importantes universidades del mundo. La propuesta de Resolución de Problemas adopta como principio el rol activo de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Trabajando en pequeños grupos y colectivamente, los alumnos deben investigar y resolver problemas complejos,¹ relacionados con la realidad del mundo en que viven.

De manera general, los pasos característicos de los procesos académicos de Resolución de Problemas en la USP Este incluyen grupos de alumnos que actúan de la siguiente forma:

- Identificando problemas relacionados con un tema seleccionado para estudio.
- Discutiendo un problema particular relacionado al tema elegido.
- Utilizando sus propios conocimientos y experiencias con la ayuda de profesores y de otros medios, en la busca de respuestas y comprensión del problema en cuestión.
- Estableciendo una serie de hipótesis que puedan explicar y resolver el problema.
- Buscando investigar las hipótesis establecidas.
- Señalando las respuestas y soluciones posibles para el problema estudiado.

La propuesta de Resolución de Problemas fue adoptada por la USP Este, a pesar de haberse inspirado en los movimientos internacionales que organizan los currículos a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL – Problem-Based Learning).

El PBL fue introducido por primera vez en la McMaster University Medical School, de Canadá, a fines de los años 1960, y en poco tiempo se difundió por las universidades de todo el mundo, principalmente en las escuelas de Medicina. Una característica general de esas experiencias

1. Vale resaltar que trabajar con Resolución de Problemas no significa que los estudiantes deben resolver el problema en sentido literal, puesto que la complejidad de los temas no lo permitiría. Sin embargo, se debe aspirar a una aproximación a los problemas, buscando informaciones y formulando hipótesis y soluciones que permitan enfrentarlos. Resolver problemas no es solucionar problemas.

en el área médica es la idea de una enseñanza centrada en el propio alumno (*student-centred*), que cambia el foco tradicional de la relación en que el maestro enseña y el alumno aprende. De este modo, la responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno, y el profesor desempeña el rol de orientador de los estudios. Este aspecto constituye uno de los propulsores del ABP y es el responsable de su «éxito», pues promueve cambios radicales en el papel y en la organización de la Educación Superior.

El modelo de ABP adoptado en la creación de la USP Este tiene como principal referencia el modelo de la Universidad de Aalborg (Dinamarca). En aquella institución, la labor de Resolución de Problemas se articula con la labor del Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project-Based Learning*). Con ello se cambia el principio tradicional del ABP, de un aprendizaje centrado exclusivamente en el alumno, y se adopta una visión más colectiva del aprendizaje, por involucrar problemas articulados con proyectos más amplios, que se deben estudiar y afrontar en equipo.

En la USP Este, se entiende que la Resolución de Problemas articulada con el Aprendizaje Basado en Proyectos aporta nuevas perspectivas a la relación entre enseñanza y aprendizaje, más adecuadas a las demandas del mundo contemporáneo y del mercado de trabajo en que nuestros estudiantes se deberán insertar. Hacer que los estudiantes aprendan a afrontar problemas interdisciplinarios contextualizados en la vida cotidiana y profesional, y de manera colectiva, abre caminos innovadores a la Universidad en su manera de tratar la producción de conocimientos, el aprendizaje de sus alumnos y su formación ética.

9.3 Resolución de Problemas en la USP Este

A partir de las ideas anteriormente señaladas, la labor con Resolución de Problemas en la USP Este trata temas como el fortalecimiento de la ciudadanía, la resolución de problemas sociales y la articulación entre los conocimientos científicos y los problemas cotidianos. Los estudios se desenvuelven a través de la estrategia de proyectos y dando prioridad al trabajo colectivo y cooperativo de los estudiantes. Sus características principales y su forma de funcionamiento son las siguientes:

La organización de las clases y de los grupos de trabajo

- Las clases de Resolución de Problemas están constituidas por sesenta alumnos repartidos en diez grupos de seis estudiantes de diferentes carreras. Es decir, cada grupo de seis está formado por estudiantes de carreras distintas.
- Bajo supervisión docente, cada grupo debe elaborar y construir, en las primeras semanas de clases, un problema que será estudiado durante el semestre, relacionado con un Tema General elegido por la clase.

El tema general

- En cada semestre se les presentan a los estudiantes tres temas generales, que originan los problemas que serán tratados por los diferentes grupos. Cada clase debe elegir, en su primer día de curso, uno de los temas propuestos.
- Los temas generales suelen ser amplios y suficientemente abiertos como para permitir su estudio desde variadas perspectivas, puesto que las clases se componen de estudiantes oriundos de varias carreras.

El funcionamiento de las clases de resolución de problemas

- Las clases de Resolución de Problemas alternan encuentros colectivos de los sesenta estudiantes con encuentros de los grupos de seis estudiantes.
- Las clases colectivas (alrededor de 4 por semestre) tienen por finalidad, entre otras funciones, permitir la socialización de los conocimientos producidos y trabajar aspectos más generales del problema, por medio de clases expositivas, conferencias, mesas redondas, debates, simposios, exhibición de películas, divulgación de datos, etc.
- Los encuentros de los pequeños grupos (alrededor de 12 por semestre) tienen como meta, entre otras funciones, la elaboración de estrategias de acción y la búsqueda colectiva de soluciones para los problemas estudiados.
- Cada clase de Resolución de Problemas cuenta con cinco profesores-tutores, y cada uno de ellos es responsable de dos grupos de seis estudiantes.
- El profesor-tutor debe garantizar el funcionamiento adecuado del grupo, observando críticamente las discusiones, actuando como coordinador y mediador, poniendo mucha atención para no asumir

el rol de un maestro que imparte clases y enseña a sus alumnos los temas tratados, impidiendo el protagonismo de los estudiantes en la Resolución de Problemas. Debe, además, garantizar la participación de todos los estudiantes en las discusiones, trabajos e investigaciones.

- A los estudiantes les corresponde, bajo supervisión docente, participar en la elaboración del problema que será estudiado, además de participar activamente en todas las actividades desarrolladas durante las clases.

Evaluación en Resolución de Problemas

- Cada grupo produce, a lo largo del semestre, un informe científico parcial y un informe científico final. A cada uno de estos informes y a cada alumno se le aplican distintas evaluaciones. El profesor-tutor del grupo da una nota por el trabajo de cada alumno (50% de la nota); los demás profesores-tutores de la clase dan una nota por el trabajo de cada grupo (30% de la nota); cada grupo da una nota individual a cada estudiante (10% de la nota); y cada estudiante realiza una autoevaluación (10% de la nota).
- Los informes se socializan en seminarios y pósteres, cuando se invita a las personas de la comunidad, sujetos del estudio, a participar y discutir los resultados.

9.4 La USP Este y el Aprendizaje servicio

Consideramos que el Aprendizaje Basado en Problemas, articulado con el Aprendizaje servicio, puede aportar nuevas perspectivas a la formación ética y profesional de los estudiantes universitarios.

Por esa razón, adoptamos como referencia del Aprendizaje servicio (APS) la siguiente definición del programa Nacional Escuela y Comunidad: «el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes» (2001). De manera complementaria, podemos adoptar también las ideas de Andrew Furco,² para

2. Director del *Service-Learning Research and Development Center* de la Universidad de California-Berkeley.

quien el Aprendizaje servicio es una estrategia pedagógica mediante la cual los estudiantes obtienen una mejor comprensión del contenido académico, al aplicar competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad. Pretende, además, desarrollar en el estudiante la sensibilidad ante los problemas de la comunidad, promoviendo el desarrollo de actitudes de respeto, pluralismo, solidaridad y responsabilidad social.

Estas preocupaciones están en el centro mismo del proyecto académico de la USP Este y aparecen de forma explícita en la definición de los temas generales de las actividades de Resolución de Problemas, y también en las asignaturas ofrecidas a todos los estudiantes.

9.4.1 APS y resolución de problemas

Al definir que los temas de resolución de problemas estudiados y desarrollados se deben relacionar obligatoriamente con cuestiones de ética y ciudadanía, hacemos que los estudiantes ejecuten proyectos colectivos de investigación social, ofreciendo nuevas bases para su formación personal y profesional, y para la transformación de la realidad social, principalmente en el entorno de la universidad.

Durante los dos primeros años de funcionamiento de la USP Este, el conjunto de los profesores eligió los Temas Generales siguientes para orientar los trabajos de Resolución de Problemas de los 1.020 alumnos que habían ingresado en la Universidad: Ciudadanía y Desigualdades; Calidad de Vida y Ocupación Espacial; Tecnología y Sociedad; Valores y Prejuicio; y Placeres y diversidad. Para 2007, se han elegido los temas: Universidad, conocimiento y comunidad; Globalización, culturas locales y educación y Salud y bienestar. En cada semestre, se proponen tres de esos temas y, como hemos dicho anteriormente, cada clase elige uno de ellos para elaborar un problema de estudio.

Con estos temas en perspectiva y toda una sistematización metodológica de acercamiento a la comunidad e intervención social, en diferentes campos del conocimiento, los estudiantes de la USP Este reciben una formación diferenciada desde el primer año de admisión a la universidad.

Para que se tenga una idea de la dimensión del trabajo realizado, los 1.020 estudiantes forman 170 grupos de seis personas. Esto significa que, en cada semestre, se desarrollan simultáneamente 170 proyectos de investigación desde la perspectiva adoptada de Resolución de Pro-

blemas, en sintonía con el concepto de Aprendizaje servicio. La mayor parte de ellos se lleva a cabo en el entorno de la universidad, sobre todo en los espacios y equipamientos públicos de la región y en los barrios pobres. Por ejemplo, el principal campo de acción es el Jardim Keralux, un barrio de escasos recursos socioeconómicos, situado al lado del campus universitario.

Para ejemplificar el tipo de trabajo que se está desarrollando en la USP Este, y también la articulación que hacemos entre Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje servicio, presentamos a continuación algunos de los proyectos realizados. Destacamos, sin embargo, el hecho de que los estudiantes participantes cursaban el primer semestre de la universidad, lo que explica la naturaleza exploratoria de la aproximación a la realidad social cotidiana y el intento de elaboración de proyectos de intervención futuros.

El acompañamiento prenatal de las mujeres gestantes de Ermelino Matarazzo

Ermelino Matarazzo es un barrio carente en el entorno de la USP Este. Este trabajo buscó establecer una correlación entre el cuadro de acompañamiento prenatal de las mujeres gestantes de Ermelino Matarazzo y los parámetros establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el Ministerio de Salud de Brasil.

Mediante un cuestionario que utilizó los parámetros mencionados, fueron entrevistadas 23 mujeres gestantes que estaban haciendo su control prenatal en las Unidades Básicas de Salud y hospitales de la región. El cuestionario trataba de tres temas generales: condiciones socioeconómicas, salud de la mujer y condiciones del período prenatal.

Entre los muchos resultados encontrados sobre la salud de la mujer y el acompañamiento prenatal, destacamos los siguientes:

- a) Salud de la mujer: la medición de la tensión arterial y del tamaño de la barriga, así como el análisis de sangre, se hacen en casi el 100% de las mujeres de Ermelino Matarazzo; los análisis de orina y el test antiVIH se hacen en el 85% de las mujeres gestantes aproximadamente; el Papanicolau se hizo solamente en el 60% de ellas.
- b) Acompañamiento prenatal: el peso y el ritmo cardíaco fetal han sido verificados en todas las mujeres; sólo un 30% había recibido informaciones sobre métodos contraceptivos.

En las conclusiones del trabajo, se identificó que aunque aparentemente el acompañamiento prenatal de las mujeres gestantes de Ermelino Matarazzo se lleva a cabo satisfactoriamente, hay muchas cosas que se pueden mejorar, sobre todo con respecto a la educación sexual.

Salud y calidad de vida de las personas mayores del barrio Jardim Keralux

Dentro del tema «Calidad de vida y ocupación espacial», los estudiantes han investigado cómo estaban las condiciones de salud y de calidad de vida de las personas mayores del Jardim Keralux.

La encuesta se llevó a cabo en la Unidad Básica de Salud (UBS) del Jardim Keralux, con la ayuda de las agentes comunitarias de salud del Programa Salud de la Familia (PSF). Se obtuvieron datos de caracterización de los mayores en los prontuarios y también mediante visitas domiciliarias hechas por los alumnos con las agentes comunitarias de salud. El estudio incluyó un total de 60 mayores.

Entre los resultados, destacamos que el 60% de los mayores tiene una renta mensual familiar entre 1 y 3 sueldos mínimos (entre 150 y 450 euros), el 92% de ellos vive con la familia y el 62% son del sexo femenino. Desde el punto de vista de la salud, llama la atención que un 36% padece hipertensión y un 12% sufre de diabetes.

Al final del trabajo, el grupo estructuró una serie de procedimientos de acciones preventivas que se podrían adoptar con los habitantes del Jardim Keralux, con vistas a la mejoría de su salud y de su calidad de vida.

Accesibilidad y calidad de vida de las personas mayores del barrio Jardim Keralux

Considerando que las condiciones de accesibilidad tienen fuerte influencia en la calidad de vida de los mayores, un grupo de alumnos estudió las condiciones de acceso a los espacios públicos del Jardim Keralux (establecimientos comerciales, vías públicas y transportes).

La metodología de estudio fue la aplicación de dos cuestionarios: el primero de ellos se destinaba a evaluar el espacio físico del barrio con respecto a la accesibilidad (normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas); el segundo recogió las opiniones de los mayores sobre las condiciones de accesibilidad en el Jardim Keralux.

Se observó en el estudio la deficiencia de adaptación de calles, transportes urbanos, bordillos y entradas de edificios, que dificultaban la locomoción autónoma de los mayores. Sin embargo, las entrevistas revelaron

que aunque las condiciones de accesibilidad en el barrio son precarias, los mayores no tienen conciencia del problema ni reivindican grandes mejoras, con excepción de la pavimentación de las vías públicas.

Los trabajos han demostrado que las condiciones de accesibilidad en el Jardim Keralux ponen en riesgo el bienestar y la autonomía de las personas mayores que allí viven, ya que su derecho de ir y venir está limitado por las deficiencias del espacio habitado. Como encaminamiento, el grupo propuso la realización de conferencias que ayuden a la concienciación de los moradores, sobre todo de los mayores, con respecto a los derechos y leyes que les pueden garantizar mejores condiciones de accesibilidad en el barrio.

La mejoría del ocio y de la calidad de vida de los habitantes del Jardim Keralux

El Jardim Keralux tiene alrededor de 7.000 habitantes y pocos espacios de ocio para la población. Tras un análisis inicial sobre las condiciones de infraestructura y ocio del barrio, el grupo decidió investigar las alternativas de ocio a disposición de la población, su percepción sobre ocio y tiempo libre, las actividades que realizan en su tiempo libre y dónde lo hacen.

La encuesta inicial se hizo con los líderes del barrio, propietarios de establecimientos comerciales, población y estudiantes. Identificados los espacios y recursos disponibles, el grupo los visitó y evaluó sus condiciones de uso. La segunda etapa de la encuesta incluyó un trabajo de campo de entrevistas con moradores de diferentes franjas etarias sobre las actividades que les proporcionan más placer y, también, sobre las actividades que les gustaría ver implementadas en el barrio.

Los dos únicos espacios públicos de ocio en el barrio son una plaza, que se encuentra en situación de abandono, y un salón de baile. Las dependencias de la escuela primaria sólo pueden ser utilizadas los fines de semana. Las demandas inmediatas identificadas señalan la construcción de una cancha polideportiva y de un espacio de carácter familiar, con seguridad, para que las familias se puedan reunir y desarrollar proyectos y actividades (un centro comunitario). Los espacios de la escuela podrían ser mejor utilizados en otros momentos, y no solamente durante los fines de semana.

El grupo concluyó el trabajo con un proyecto de desarrollo de actividades físicas y deportivas, proyectos culturales de teatro, reciclaje y otros más, que podrían aportar una mejor calidad de vida a la población.

Las relaciones entre los líderes populares y el poder público

Un grupo de estudiantes decidió estudiar las formas de organización y articulación empleadas por los líderes populares del Jardim Keralux para hacer llegar al poder público las demandas de la comunidad que representan.

Tras identificar con los moradores a los principales líderes del barrio, se llegó a dos nombres de personas posteriormente entrevistadas sobre su rol en la comunidad, las dificultades afrontadas, la forma de organización de sus entidades y cómo se arreglan con el poder público para encaminar las demandas.

Los análisis reiteraron la importancia de esos líderes en la capilarización del ejercicio democrático del poder. Señalaron también la importancia de ampliar las acciones que permiten a la comunidad acceder más fácilmente a informaciones sobre sus derechos y ejercer su ciudadanía, además de la expectativa de que la Universidad les ayude a alcanzar sus objetivos.

9.4.2. APS y Prácticas de Ciudadanía³

En el ámbito de lo que llamamos «Estudios Diversificados», vale la pena referirse a la asignatura optativa Prácticas de Ciudadanía, ofrecida a las 17 clases de la USP Este y que ha sido cursada como mínimo por un tercio de los 1.020 estudiantes del Ciclo Básico.

En esa asignatura, durante el semestre lectivo, los estudiantes deben planear y ejecutar un trabajo práctico de ciudadanía con las comunidades carentes del entorno de la universidad. Durante los cuatro meses de duración, se imparten clases conceptuales sobre Derechos Humanos, Infancia y juventud, y sobre el ECA (Estatuto del Niño y del Adolescente),⁴ acompañados de talleres sobre esos temas que buscan ofrecer a los estudiantes conocimientos más prácticos y contextualizados en la realidad de la comunidad del entorno de la universidad. Otro paso importante para la preparación de las acciones de ciudadanía es el contacto con la comunidad. Al principio del semestre, además de promover visitas a los sitios en donde los proyectos se van a desarrollar, como la escuela primaria, la guardería, el barrio Jardim Keralux y

3. Los Profesores Ulisses F. Araújo y Patrícia Junqueira Grandino coordinan esta asignatura.

4. Ley brasileña que regula y legisla sobre los derechos y deberes de los niños y adolescentes, y sobre el rol de la sociedad para garantizarlos.

sus asociaciones comunitarias, y el Núcleo de Apoyo Social (NASCE) mantenido por la universidad en Ermelino Matarazzo, se invita a los líderes comunitarios a que presenten a los estudiantes sus demandas y necesidades.

En posesión de esas informaciones y del conocimiento de las demandas de la comunidad, y reflexionando sobre sus propios intereses y disponibilidad, los estudiantes, divididos en grupos que pueden ser de una misma carrera o no, preparan proyectos de acción comunitaria, que se deben llevar a cabo en la comunidad antes del fin del semestre. Esas acciones, que componen lo que llamamos «Semanas de acción comunitaria», generan informes escritos que explican los pasos y resultados alcanzados. Los informes se entregan al final de cada semestre, para que los evalúen los profesores.

En 2006, se han llevado a cabo 74 proyectos en la comunidad, que trataban de asuntos tan variados como clases de lectura con niños de las asociaciones comunitarias; talleres de deporte y actividades físicas con adultos y alumnos de la escuela primaria; acciones de promoción de generación de renta para adolescentes; talleres sobre sexualidad, orientación sexual, salud, higiene y artesanía; proyectos de información para jóvenes sobre educación y mercado de trabajo; y acciones de concienciación política.

9.5 Consideraciones finales

Entendemos que los relatos de trabajos presentados, así como la estructura del nuevo campus de la Universidad de São Paulo, permiten vislumbrar cómo esta institución está afrontando los desafíos científicos y sociales contemporáneos, que demandan una preocupación mayor con la formación ética y moral de los profesionales que salen de las universidades, además de la conexión con nuevas formas de producción del conocimiento.

Es evidente que el trabajo que hoy se desarrolla excede en mucho lo que se puede exponer en estas pocas páginas, pues muchas otras actividades de formación ética se llevan a cabo en paralelo y, en la medida de lo posible, de manera integrada. Para mencionar algunos otros ejemplos, podemos hablar de las asignaturas generales obligatorias para todos los estudiantes, que tratan de temáticas sociales contemporáneas diversas como multiculturalismo, violencia, derechos humanos, medio

ambiente y diferencias culturales y artísticas. En Estudios Diversificados, además de Prácticas de Ciudadanía, se ofrecen cursos sobre salud y actividad física, y sobre culturas digitales y culturas libres.

Sin embargo, el motor del proyecto académico de la USP Este que abre puertas a los demás trabajos y estudios es el Aprendizaje Basado en Problemas, implementado mediante las investigaciones de Resolución de Problemas. El ABP les proporciona a los estudiantes, desde la primera semana de ingreso en la universidad, la inserción en la realidad social concreta del mundo en que viven, transformando las relaciones entre teoría y práctica, y dando un nuevo sentido a los estudios profesionales que ellos desarrollarán durante su formación profesional.

Esta es una manera de ver la relación entre el Aprendizaje servicio y el papel de la universidad en la construcción de la ciudadanía. Estamos todavía en proceso de implantación, con apenas tres años de existencia, y mucha evaluación en curso con respecto a los procesos y procedimientos de ese modelo de enseñanza universitaria. Pensamos, sin embargo, que los resultados de esta experiencia pueden aportar nuevas perspectivas a la enseñanza superior y a la construcción de un mundo más justo, solidario y feliz.

Referencias bibliográficas

- BARROWS, H. (1984), «A Specific Problem-Based, Self-Directed Learning Method. Designed to Teach Medical Problem-Solving Skills and Enhance Knowledge Retention», H. SCHMIDT y M. DE VOLDER (eds.), *Tutorials in Problem-Based Learning*, Maastricht, Van Gorcum, pp. 16-32.
- FURCO, A. y BILLIG, S.H. (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- GOMES, C. B. (org.) (2005), *USP LESTE – a expansão da universidade: do oeste para o leste*, São Paulo, EDUSP.
- KOLMOS, A.; FINK, F. y KTOGH, L. (2004), *The Aalborg PBL model: Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg University Press.
- KRASICHIK, M.; ARANTES, V. A. y ARAÚJO, U. F. (2005), *Universidade de São Paulo Leste: princípios gerais e o ciclo básico*, São Paulo, Mimeo.
- MAYO, P.; DONNELLY, M. B.; NASH, P. P. y SCHWARTZ, R.W. (1993), «Student Perceptions of Tutor Effectiveness in problem based surgery clerkship», *Teaching and Learning in Medicine*, núm. 5 (4), pp. 227-233.

10. La transferencia de tecnología participativa desde la universidad: hacia un cambio tecnológico

Katharina Schlierf, Alejandra Boni, J. Félix Lozano¹

Universitat Politècnica de València

10.1 Introducción

Que la universidad técnica juega un rol fundamental en la transferencia de tecnología hacia la sociedad es algo ampliamente aceptado; sin embargo, en muchas ocasiones esta transferencia se hace de espaldas a amplios sectores de la sociedad y es patrimonio de unos «expertos» que deciden cuáles son las innovaciones tecnológicas que mejor responden a las demandas sociales. Esta manera de concebir el desarrollo y la transferencia tecnológica de «arriba abajo» está profundamente enraizada en el modo de producción capitalista y es una constante en nuestros días (Feenberg, 2002).

Este artículo pretende ilustrar un modo distinto de concebir la transferencia tecnológica donde la participación de los colectivos ciudadanos y de los «expertos» universitarios se realiza en un ejercicio de verdadera práctica democrática. A lo largo de estas páginas, veremos cómo la construcción conjunta de la innovación tecnológica entre los colectivos ciudadanos y la universidad posibilita espacios de aprendizaje y reflexión comunes, a la vez que va planteando distintas alternativas tecnológicas que pueden ser calificadas de «innovadoras». El beneficio para todos los participantes del proceso es alto en términos de construcción de ciudadanía democrática, aprendizaje reflexivo y propuestas tecnológicas social y ambientalmente respetuosas. Sin embargo, también se trata de un proceso a largo plazo, costoso en términos de tiempo e incierto

1. Este capítulo se ha realizado en el marco de una ayuda de la Secretaría de Estado de Universidades de España.

en sus resultados, muy lejos de otras aproximaciones a la transferencia tecnológica que miden su éxito principalmente con criterios técnicos y económicos.

A lo largo del artículo abordaremos cuestiones relativas a qué significa un planteamiento de transferencia de tecnología participativa. Su fundamento se encuentra en la propuesta de investigación basada en la comunidad, la cual nos aporta el marco teórico sobre el que construimos nuestro proceso de investigación. También abordaremos la evaluación constructiva de tecnología, que nos orienta a lo largo del proceso de innovación tecnológica, y en especial la innovación guiada por el ciudadano, que nos ilustra sobre cómo la ciudadanía puede ser un actor clave en la innovación tecnológica. Asimismo, explicaremos cómo se pueden facilitar este tipo de procesos, y cuáles son las herramientas participativas que pueden ser útiles para este fin.

Seguidamente hablaremos del rol de la universidad en el fomento de este tipo de transferencia tecnológica, y cómo sus tres misiones (la investigación, la enseñanza y la extensión social) se pueden encuadrar en este tipo de procesos.

Asimismo, nos interesa subrayar la dimensión del aprendizaje que se produce en todos los participantes de este proceso y cómo el rol del «experto» debe ser reinterpretado. Es esencial en este sentido lo que reclama Visvanathan (2005) bajo el concepto de *justicia cognitiva* donde la investigadora o investigador (o «experta/o», o «técnica/o») debe ser capaz de y estar dispuesta/o a cuestionar su propio marco cognitivo en el encuentro con otras interpretaciones de la realidad, otras visiones del mundo.

Intentaremos ilustrar todas estas consideraciones con un ejemplo práctico: el Taller de Barris. Se trata de una experiencia en marcha, que se viene desarrollando desde el año 2006 en el centro histórico de Valencia, en el barrio de Velluters, alrededor de cuestiones relativas al urbanismo ecológico. Los actores clave son una asociación de vecinos del barrio y un grupo de investigadores y estudiantes de la Universidad Politécnica de Valencia y profesionales de la ingeniería. A través de este proceso ilustraremos todas las cuestiones esbozadas anteriormente. Por último, concluiremos con algunas reflexiones derivadas del propio proceso del Taller de Barris y la discusión teórica sobre la transferencia tecnológica participativa impulsada desde la universidad.

10.2 El papel de la sociedad civil en la transferencia de tecnología: ¿quiénes son los actores?

Entendemos aquí la transferencia de tecnología desde la Universidad como «un conjunto de actividades y procedimientos participativos que permiten generar una comprensión y una adaptación colectiva de objetos y procesos a un contexto determinado» (Enet, 2002). Una definición que reconoce, frente a otras definiciones más tradicionales, el hecho de que la tecnología no puede reducirse al artefacto sino que, aparte de ser objeto, es también proceso. Un proceso social que no sólo la crea sino que está presente en sus características (Feenberg, 2002). Por ello, la transferencia de tecnología abarca la suma del proceso completo de innovación (Petermann, 2000), es decir, incluimos en ella actividades tan diversas como la invención, el desarrollo del prototipo y la fase de la difusión y adopción (Weyer *et al.*, 1997). Estas actividades pueden entenderse como «fases», aunque no suceden de una forma lineal y se realimentan entre ellas. La innovación es un proceso interactivo que produce un aprendizaje en los distintos actores implicados. Intervienen diferentes formas de conocimiento (tácito/explicito; técnico/cotidiano), relaciones de reciprocidad y diferentes mecanismos de comunicación.

El conjunto de actores y relaciones implicados puede concebirse como un sistema (Fernández de Lucio, 1996) o una red (Petermann, 2000). Ambos conceptos definen el conjunto como una serie de elementos y las relaciones entre ellos. Y con ello llegamos a la cuestión que nos interesa aquí especialmente: ¿Quién es considerado «actor», cuáles son los elementos del conjunto? Tradicionalmente, entre los elementos del sistema o la red de innovación se cuentan los centros de investigación, los entes públicos y las empresas. No se suele incluir una representación directa de la sociedad civil. Solo unos pocos autores cuentan entre los actores de este proceso también a colectivos ciudadanos (Bozeman, 2000; Guerin, 2001; Leydesdorff, 2005), hecho que es criticado por Levesque y Chopyak (2001). Por lo general, los colectivos sociales quedan excluidos de estos procesos (Delanty, 2001). Podemos preguntarnos si esta constelación tradicional es la apropiada para buscar un desarrollo tecnológico más respetuoso con el medio ambiente y la sociedad. Distintos autores de la filosofía de la tecnología razonan que para ello es necesario ampliar los intereses y los valores implicados en este proceso (Feenberg, 2002; López Cerezo, 1998; Sanmartín, 1993), puesto que

actualmente el principal interés presente es el económico. Tal ampliación requiere integrar más actores sociales en el proceso, además de unos cambios sustanciales en las maneras de hacer.

También una publicación sobre la investigación pública en el Estado español realizado por el CSIC reconoce esta necesidad: «Los agentes implicados en la gestión tradicional de la ciencia y tecnología eran el poder político y económico, y los expertos vinculados a, bien intereses públicos, bien intereses privados. Sin embargo, parece que ese modelo de participación dista bastante de satisfacer las necesidades que actualmente plantea la resolución de problemas científico-tecnológicos» (González *et al.*, 2006, pp. 458).

Planteamos aquí que las universidades públicas tienen una oportunidad especial de hacer posible la participación de colectivos ciudadanos en el desarrollo tecnológico y contribuir de esta manera a que sea lo más respetuoso posible con el medio ambiente y la sociedad. Por supuesto, la participación ciudadana en la dirección o el control de la ciencia y tecnología es una exigencia que requiere propuestas muy diferentes según el ámbito de investigación que se trate. No es lo mismo la participación en la dirección de nuevas tecnologías como la nanotecnología o las biotecnologías que en las tecnologías urbanas. Los primeros son ámbitos de investigación con una alta complejidad tecnológica y un potencial conflictivo elevado, mientras que las tecnologías urbanas no suelen tener este carácter conflictivo (aunque los límites pueden llegar a ser difusos, como por ejemplo en el caso de la domótica o las tecnologías de comunicación), y suelen estar más cercanas a las personas «no tecnólogas». Por ello, en el primer caso las propuestas de participación suelen tratar principalmente de generar debate público o de visibilizar y trabajar el conflicto, mientras que en el segundo caso los enfoques suelen buscar propuestas de participación más directa en las actividades de innovación, propuestas orientadas a dirigir la I+D hacia la búsqueda de «tecnologías apropiadas», es decir, tecnologías que responden a las necesidades sociales y medioambientales. Así, nos encontramos con múltiples aproximaciones a las cuestiones arriba esbozadas, desde la regulación mediante normas o límites morales, pasando por la creación de mecanismos de evaluación (Moñux *et al.*, 2004) que pueden informar a los que toman las decisiones y orientar las políticas y a los propios investigadores, hasta propuestas como la que se presenta en este artículo.

10.3 La transferencia de tecnología participativa

Planteamos la necesidad y la oportunidad de hacer la transferencia de tecnología desde la universidad de una forma *participativa*. Añadimos por ello a la definición de transferencia de tecnología antes presentada, que debe ser un proceso de aprendizaje compartido entre una serie de actores entre los que contamos, aparte de con los actores tradicionales, con colectivos ciudadanos.

La *investigación basada en la comunidad* proporciona el marco para introducir en la investigación universitaria los objetivos de la extensión social y, dado el caso, el Aprendizaje servicio. La *evaluación constructiva de tecnologías* nos da una visión de cómo este tipo de proceso aplicado al ámbito científico-técnico puede lograr, mediante una democratización, un desarrollo tecnológico que sea más respetuoso con el medio ambiente y la sociedad. Veamos a continuación ambos conceptos con más detalle.

10.3.1 La investigación basada en la comunidad: un desafío para el «experto»

Tomamos el nombre del inglés Community Based Research, un enfoque de investigación colaborativa entre investigadores y colectivos ciudadanos en temas de interés para la comunidad y donde ésta participa más o menos activamente. Se basa en la convicción de que las soluciones a muchos problemas que se reflejan en necesidades de colectivos ciudadanos (tecnológicas o de otra índole) no pueden ser desarrolladas por los «expertos» en sus despachos, sino que deben surgir de procesos compartidos entre diferentes actores (Levesque y Chopyak, 2001, p. 6), entre los que contamos, aparte de con los expertos técnicos, con los mismos colectivos ciudadanos y otros actores relevantes como puede ser, por ejemplo, la administración pública.

En algunos casos, la investigación basada en la comunidad puede desarrollarse dentro de lo que se conoce como investigación-acción (participativa). Entonces, sus características más importantes pueden resumirse en los siguientes puntos: un cambio de paradigma de investigación donde el papel del «experto» se transforma, se aleja de la relación investigadora = sujeto e investigada = objeto, hacia una práctica investigadora donde todos los actores son sujetos, con lo que aparte de los expertos técnicos tenemos expertos cotidianos, y donde los objetivos de

investigación se establecen conjuntamente entre los diferentes actores; su carácter cíclico y reflexivo; la intención de superar la separación entre la teoría y la práctica (combinando investigación y acción para generar teoría realmente útil y adecuada, para generar conocimiento para la acción); y su orientación hacia la transformación de la realidad.

Destacamos de todo ello la revisión del papel del «experto». La parte investigadora cuestiona su rol tradicional de experto y reconoce la equivalencia entre el conocimiento práctico y el teórico, el conocimiento cotidiano y el técnico. Aprecia el valor del encuentro de estos diferentes tipos de conocimientos y entiende que éste produce un aprendizaje valioso en todos los participantes, incluida la propia parte investigadora.

En cuanto a experiencias prácticas en España, parece que las iniciativas que llevan a cabo algún tipo de investigación basada en la comunidad en el entorno técnico-científico están aumentando en los últimos años. Una de ellas, con una trayectoria de ya más de 10 años, es Arquitectura y Compromiso Social, una asociación vinculada a la Universidad de Sevilla, que realiza investigación participativa en el ámbito de la planificación urbanística (www.arquisocial.org). También encontramos ejemplos entre los miembros de la red internacional de Tiendas de la Ciencia o Science Shops «Living Knowledge» (www.livingknowledge.org) o entre las instituciones participantes del programa canadiense CURA (Levesque y Chopyak, 2001). Algunas de estas iniciativas están basadas en universidades, donde integran la investigación participativa en las actividades universitarias. Así, en muchos Science Shops se realizan proyectos de investigación en colaboración con colectivos sociales que sirven a la vez como lugar de formación universitaria. El Science Shop de la Universidad Técnica de Dinamarca es un ejemplo donde se trabaja de esta forma en temas técnicos, y en concreto en áreas como el urbanismo ecológico y la producción de alimentos ecológicos (Hende y Jorgensen, 2001; Jorgensen, 2005). Las posibilidades de integrar la investigación basada en la comunidad en el currículum son múltiples y pueden producir beneficios para la investigación y la enseñanza universitaria (Fokkink y Mulder, 2004; Hende y Jorgensen, 2001; Chopak y Levesque, 2001).

Un procedimiento tipo como el que podría darse en un centro de investigación basada en la comunidad vinculado a la universidad sería el siguiente: partiendo de una necesidad detectada por un colectivo social, el personal del centro trata de traducir dicha necesidad a una posible pregunta de investigación, y busca a un investigador que pueda tener

interés en trabajar sobre ella o sencillamente tutorizar a un alumno en esa cuestión. A partir de ello, se comunica al colectivo de estudiantes la posibilidad de participar en el proyecto, como parte de sus estudios académicos, por ejemplo mediante un proyecto fin de carrera o un trabajo dirigido. Si se llega a reunir un equipo que pueda responder a la demanda del colectivo, se inicia un proceso de investigación colaborativa entre personal investigador, estudiantes y el colectivo social. El grado de participación del colectivo dependerá en gran medida del problema que se trata, así como del interés que muestra para ello. Si el colectivo participa solamente en la definición de los objetivos de investigación y en su evaluación (que sería el mínimo de participación), el proceso se podría describir como un *servicio* que se da al colectivo. Aumentando el grado de participación por parte del colectivo ciudadano, se incrementarán las posibilidades para un proceso realmente compartido, en el que la investigación se realiza conjuntamente, con sus correspondientes procesos de aprendizaje personal y social.

10.4 La democratización del desarrollo tecnológico

Mejorar la calidad democrática del desarrollo tecnológico es una exigencia pronunciada por muchos autores. Uno de ellos es la evaluación constructiva de tecnologías (constructive technology assessment). Es un enfoque relativamente nuevo dentro del campo de la evaluación de tecnologías. Tradicionalmente, la evaluación de tecnologías busca anticipar las consecuencias o los impactos (directos e indirectos) de una tecnología con el fin de crear una mejor base para la toma de decisiones en las políticas públicas (Remmen, 1995; Schot, 2001). Se basa en la convicción de que un asesoramiento técnico bien informado para los mandatarios en las políticas públicas puede orientar el desarrollo tecnológico hacia los fines medioambientales y sociales deseados. La evaluación constructiva de tecnologías considera esta visión limitada, por lo que propone partir de otra visión del cambio tecnológico, que tiene en cuenta cuáles son los valores e intereses presentes en los escenarios donde tiene lugar la innovación tecnológica. La tecnología refleja los valores e intereses de los implicados en los procesos del desarrollo tecnológico, así que es obvio que en las condiciones en las que habitualmente se desarrollan los mismos van a quedar excluidos determinados aspectos sociales y ambientales. Para lograr un cambio tecnológico hacia una

tecnología más respetuosa con el medio ambiente y la sociedad, el proceso de innovación debe cambiar de forma fundamental. Debe integrar la reflexión crítica en las propias actividades de innovación desde fases tempranas, y debe concebir las mismas como espacios de aprendizaje colectivo.

El resultado de este proceso no puede ser predecible, tal como constata Schot: «La evaluación constructiva de tecnologías busca la ampliación como fin en sí mismo y acepta la incertidumbre sobre los resultados sustantivos» (Schot, 2001, pp. 42). Ello se debe a la incertidumbre inherente al proceso, y al hecho muy probable de que siempre surgirán nuevas visiones, posibilidades, dificultades, etc., en él. Lo cual significa también que éste no conduce necesariamente al respeto medioambiental y social. Pero insistimos en que puede contribuir a ello, por los efectos positivos para el medio ambiente que pueden tener procesos de toma de decisiones más democráticos (Platt, 2006; Van Kerkhoff y Lebel, 2006).

Para que el proceso de innovación se acerque lo máximo posible al objetivo de generar tecnologías social y medioambientalmente responsables, la evaluación constructiva de tecnologías propone tres criterios fundamentales:

- La *anticipación* de posibles interacciones tecnológicas y de posibles efectos laterales adversos. Para ello, se deben integrar actividades de anticipación durante todo el proceso; éste debería estructurarse de forma flexible, permitiendo cambios.
- La *reflexividad*, que ocurre cuando los valores, visiones, opiniones presentes en el proceso se hacen explícitas. Según Schot, esto sucede casi automáticamente cuando se amplía el espectro de actores (Schot, 2001, p. 44).

Asimismo, es importante que haya lugar para la controversia. La búsqueda exagerada de consenso puede suprimir la reflexividad. Aquí es muy importante el factor cultural en cuanto a las formas de llevar conflictos en una sociedad (Genus, 2006).

- El *aprendizaje social*, que describe el proceso de aprendizaje necesario para un cambio tecnológico. Debe suceder en dos niveles: en un primer nivel (*first order learning*) se produce un aprendizaje para articular la demanda, las preferencias de los usuarios, los requerimientos legales, normativos etc., para llegar a diseños más acertados; y en un segundo nivel (*second order learning*), el hecho de cuestionar las

preferencias y los requerimientos existentes produce un aprendizaje crítico en los participantes.

Es importante reconocer que un proceso de este tipo solamente puede ser una aproximación a un funcionamiento democrático, puesto que el número de actores será siempre un número definido, y siguiendo la lógica expuesta arriba, no se puede esperar que algunos actores representen a la sociedad amplia en general. La cuestión que se plantea aquí es dónde se pone el límite, y se argumenta que el límite tradicional responde más a las necesidades de algunos actores determinados que a la imposibilidad real de ampliar el número de actores. El hecho de que la sociedad civil no esté lo suficientemente representada parece ser consecuencia de un determinado modo de funcionar que se enmarca dentro de la lógica capitalista y no de una incapacidad de los colectivos ciudadanos de participar en procesos de innovación, o de limitaciones técnicas del proceso, tal como veremos en el siguiente apartado.

10.4.1 La ciudadanía toma las riendas de la innovación

Partimos de la necesidad de generar procesos de innovación tecnológica donde la participación ciudadana sea una característica inherente. Aquí entramos en distintos escenarios posibles, que se diferencian en si el proceso se inicia «desde arriba» o «desde abajo». Veamos ambos escenarios con más detalle.

En el primer caso, una institución (por ejemplo, una universidad) asume la puesta en marcha, la coordinación y la facilitación de un proceso de investigación colaborativa sobre algún tema o problema percibido. Se vuelve «meta-actor» que coordina y facilita la interacción de los demás actores (Schot, 2001). Como la motivación inicial proviene «de arriba», la institución buscará generar una dinámica de participación donde la necesidad de investigación percibida conecte con los intereses de algún colectivo social. Para ello, y a lo largo del proceso de investigación, utilizará determinadas técnicas o formas de participación, como por ejemplo los «talleres de diálogo» o experimentos sociales (Schot, 2001; hablaremos de éstas y otras más adelante con mayor detalle). Un proceso de este tipo podría desarrollarse por ejemplo en forma de una investigación impulsada desde la universidad sobre el impacto ambiental y en la salud humana de la agricultura intensiva y las posibilidades de un cambio hacia modelos de agricultura ecológica.

Pero no siempre es necesario o incluso deseable que se impulse el proceso desde arriba. Existe una literatura considerable sobre procesos de innovación promovidos por los propios colectivos ciudadanos. Estos pueden ser tanto de particulares que se unen para innovar juntos como movimientos sociales, ONG o parecidos. Ornetzeder y Rohrer (2006) emplean en este contexto el concepto «innovación guiada por el usuario» para describir la contribución de los grupos de autoconstrucción al desarrollo de las energías renovables en Austria. El concepto de la «iniciativa ciudadana» que usa Van den Ende (1998) y el «experimento social» como lo entienden Verheul y Vergragt (1995) parecen describir procesos parecidos: el desarrollo de la energía eólica en los Países Bajos (ver también Jorgensen y Karnoe, 1995), de la nevera «verde» Greenfreeze, o de soluciones de tratamiento de aguas residuales, todos ellos procesos impulsados y llevados a cabo por colectivos ciudadanos.

Los autores citados describen cómo estos procesos producen soluciones tecnológicas adaptadas al contexto sociocultural y accesibles para los ciudadanos. Las redes de innovación y de apoyo mutuo que se crean entre los participantes de estas experiencias permiten trabajar con diferentes grados de conocimiento, con lo que también personas sin conocimiento técnico pueden participar (Ornetzeder, 2006). Ello no es solamente interesante porque muestra la capacidad de aprendizaje social inherente al proceso, sino también porque repercute en las posibilidades de desarrollo futuro de la tecnología en cuestión al contribuir a una mayor difusión de las innovaciones creadas. De ahí se derivan las posibilidades de impulsar su producción y uso a escalas más grandes. En las experiencias austriacas, Ornetzeder y Rohrer observaron además una tendencia a innovaciones arriesgadas nada convencionales, que puede dar impulsos importantes a nuevos desarrollos tecnológicos.

Es importante destacar la probabilidad de que surjan «conflictos de objetivos» (Hess, 2005) cuando en el proceso de innovación se llega a producir una colaboración entre colectivos ciudadanos y la empresa. Surgen por la transformación de un producto de creatividad colectiva, desarrollado para satisfacer unas demandas del colectivo, en un producto mercantil. Se trata de un proceso que cambia las características del producto. En un principio, el colectivo puede estar interesado en difundir la tecnología a un público más amplio y colaborar con o incluso apoyar a una empresa con tal fin. Sin embargo, el proceso conlleva que la tecnología en cuestión empiece a obedecer la lógica capitalista

y se transforme en otra cosa. Es aquí donde emergen los conflictos de intereses.

10.4.2 ¿Es mejor el proceso que viene desde la iniciativa ciudadana?

¿Podemos decir que una de las dos variantes es mejor que la otra? Pensamos que ambas tienen su razón de ser a la hora de buscar formas de orientar la innovación hacia las necesidades sociales y medioambientales. Ambas lo hacen mediante la integración de actores que normalmente son excluidos de la innovación tecnológica. Qué tipo de proceso se puede dar dependerá probablemente más de las circunstancias externas en todo momento (por ejemplo, el tipo de tecnología de que se trata, o el interés social que existe con respecto a la misma) que de una elección consciente.

En cuanto al nivel de participación, en los procesos promovidos ‘desde arriba’, la entidad facilitadora tiene de antemano una posición de un poder elevado en comparación con los demás actores del proceso, por lo que debe intentar dar lugar a un funcionamiento democrático en el proceso (Genus, 2006), con todas las dificultades en torno al concepto del poder que conlleva. En la segunda variante, cuando la iniciativa viene desde abajo, desde los ciudadanos mismos, puede organizarse una red horizontal, con un alto nivel de participación en la toma de decisiones y el resto de actividades.

10.5 Diferentes herramientas para crear espacios de interacción

En general, en el ámbito de la investigación basada en la comunidad, existe una amplia experiencia de procesos participativos en el área de la contaminación ambiental y sus impactos en la salud humana, y también alguna experiencia relacionada más directamente con el desarrollo tecnológico, como hemos visto antes. No hay métodos participativos concretos que caractericen este enfoque. Se trata más bien de que la investigación se realice de forma colaborativa, con mayor o menor grado de implicación de la «comunidad». La participación significa por tanto un proceso de aprendizaje compartido, en el que los miembros del colectivo llevan a cabo tareas de investigación tales como recogida de datos, análisis y/o interpretación, y donde los espacios de debate, toma de decisiones y actividades parecidas se realizan mediante téc-

nicas participativas para tal fin. Tomemos como ejemplo un grupo de vecinos que quiere averiguar el impacto de una planta de generación de energía que tiene al lado de su pueblo. Junto con «expertos» con el conocimiento técnico relevante diseñan una estrategia de actuación que incluye la medición de emisiones, la recogida de datos estadísticos sobre enfermedades posiblemente relacionadas con estas emisiones, así como un trabajo importante de «relaciones públicas», es decir, de difusión de los resultados obtenidos.

Es obvio que procesos de este tipo requieren que la participación tome formas distintas según las necesidades concretas del momento, del lugar y del proceso. Es imposible dar una visión exhaustiva de todas las técnicas participativas aplicables, pero intentaremos mostrar un panorama de ello a continuación. Podemos encontrar inspiración en la literatura de la investigación basada en la comunidad, la investigación-acción y la educación popular, y existen también una serie de enfoques desarrollados especialmente para el trabajo sobre cuestiones científico-tecnológicas. Algunos de estos métodos pueden servir para espacios de participación invitada, mientras que otros se emplearían en espacios de participación desde la iniciativa ciudadana. Muchos métodos se centran en crear espacios de debate, algunos buscan formas de trabajo creativo que utilicen otros lenguajes o formas de comunicación que el debate. Así, encontramos enfoques que tratan de generar una visión del futuro para desarrollar estrategias de actuación, los que trabajan con el lenguaje no verbal, los que tratan de crear espacios para la acción creativa, el uso de las nuevas tecnologías, y mecanismos que tratan de colaborar en la difusión y/o en el diseño de la tecnología.

10.5.1 Mirando hacia el futuro

Como métodos para tratar de generar una visión del futuro en un determinado lugar se suelen aplicar los talleres escenario o de futuro (*scenario workshops*), por ejemplo en la planificación urbanística para evaluar el impacto de diferentes elecciones tecnológicas en un entorno concreto (Chopyak y Levesque, 2002). Se crean una serie de escenarios que describen la vida de un vecino dentro de 20 años. Cada escenario describe diferentes formas de solucionar problemas específicos (energía, agua, vivienda, transporte, etc.). A partir de ello, se realiza un seminario (por ejemplo durante un fin de semana) con «actores clave» para desarrollar su propia visión del futuro, basándose en las cuatro visiones generadas

y trabajando con juegos de rol. Busca generar una visión consensuada y definir un plan de acción para llegar a ella. Es importante reunir a actores muy diferentes (gobierno local, activistas, «expertos» en temas técnicos, ciudadanos). Jorgensen *et al.* (2004) describen el uso de esta metodología (en concreto una adaptación del European Awareness Scenario Workshop) en el marco de la investigación basada en la comunidad. Métodos parecidos son el *backcasting* (Quist y Vergragt, 2006), donde se trata de generar una visión de un futuro deseable y a partir de allí ir hacia atrás, reflexionando sobre qué pasos hubieran sido necesarios para llegar a ella; y el *green technology foresight* (Jorgensen *et al.*, 2005), método que busca crear diferentes escenarios con respecto al desarrollo de una determinada *tecnología*, en los que se intentan anticipar los impactos positivos y negativos de la misma. El objetivo aquí es desarrollar una mejor comprensión de las complejas interacciones entre la tecnología y la sociedad, para poder concebir estrategias de actuación adecuadas. Cuando estos métodos se quieren usar en un proceso de investigación como lo planteamos aquí, hay que ser consciente de que ofrecen ciertas ventajas pero también «peligros». Como ventajas podemos citar la posibilidad de mostrar y contrastar distintas perspectivas sobre un problema, de manera que los y las participantes consideren las perspectivas del «otro lado». Como peligro, hay que destacar su tendencia natural de buscar el consenso, que puede llevar a invisibilizar posibles conflictos de intereses entre los actores.

10.5.2 Cómo trabajar con el lenguaje no verbal

Como herramienta más creativa sin excluir la reflexión y el debate, puede usarse el teatro (McCarthy, 2004). Hay experiencias de aplicar el teatro foro a temas medioambientales (Sullivan y Lloyd, 2006; <http://www.cleanhouston.org>). Otra forma de trabajar con el lenguaje no verbal es el uso participativo de los sistemas de información geográfica. Consiste en realizar una recogida de datos y/o el análisis de estos datos de forma colectiva sobre algún aspecto espacial (como puede ser la distribución de zonas verdes en una ciudad, la cantidad de residuos orgánicos generados por manzana, o los impactos ambientales generados en una zona por una determinada tecnología) para alimentar con ello un proceso de generación de propuestas o de debate (Leach *et al.*, 2005).

10.5.3 La creación colectiva

«Métodos» que quieren abrir espacios de creación colectiva pueden ser eventos sociales vinculados a un tema tecnológico, que tendrían como objetivo principal la sensibilización y la dinamización social, o la intervención en el espacio público. Puede buscar objetivos varios, entre ellos reivindicar derechos y necesidades, poner en práctica soluciones alternativas al planteamiento tradicional o «reapropriarse» de espacios (sociales, de importancia ecológica, etc.). Asimismo, existe la posibilidad de crear espacios de participación virtuales con la ayuda de las nuevas tecnologías, como una posibilidad de participación en un formato más abierto, y con ello más accesible a personas que no puedan o no quieran acudir a un taller o evento parecido.

10.5.4 Proyectos piloto

Como forma muy específica para el ámbito concreto del desarrollo tecnológico, la realización de proyectos piloto puede servir de herramienta para difusión y devolución. Así, la instalación de una determinada solución tecnológica en casa de un miembro de la contraparte comunitaria puede dar oportunidad no sólo para realimentar el proceso de diseño con conclusiones derivadas de experiencias de uso (al estilo de la innovación guiada por el usuario, Ornetzeder y Rohracher, 2006), sino también como vehículo de difusión, mostrando la instalación a amigos y demás visitantes de la casa.

Esta breve recopilación de herramientas puede dar una idea de qué se está haciendo. Queremos señalar sin embargo algunas preguntas relevantes en cuanto a estas herramientas y a la participación en general, reflexiones que giran en torno a la cuestión del poder. De acuerdo con la crítica de Genus (2006) de que la evaluación constructiva de tecnologías no tiene suficientemente en cuenta las cuestiones de poder, queremos destacar la importancia de analizar de forma crítica cómo las distintas herramientas de participación tratan este tema. Preguntas relevantes serían por ejemplo si tienen en cuenta la justicia cognitiva, o en qué grado se permite participar en la definición del marco de análisis.

Levidow (1998) muestra la importancia de estas preguntas en un estudio sobre procesos de participación en la deliberación sobre organismos modificados genéticamente (OGM) en el agricultura. La definición del problema puede hacerse desde la tecnología en cuestión (*technology-*

induced approach), planteando un debate sobre los riesgos y beneficios de los OGM. O se puede hacer desde el problema (*problem-induced approach*), lo que significaría por ejemplo atender como cuestión principal a la búsqueda de una producción agrícola que sea respetuosa con el medio ambiente. Levidow muestra cómo la primera opción, que es la elegida en el caso descrito, supone un punto de partida para el análisis que para los movimientos ecologistas no es aceptable, puesto que su principal interés, la búsqueda de una agricultura ecológica y no mercantilizada, quedaría excluido del debate. También es importante analizar si el proceso pretende abrir o cerrar un debate (Stirling, 2005: *opening up o closing down*), es decir, si el interés está en crear consenso sin dar la oportunidad de plantear cuestiones de fondo y así evitar el conflicto o si se quiere generar una pluralidad de visiones de la que puedan salir muchos caminos. Realizar procesos de evaluación constructiva de tecnologías siendo consciente de los aspectos de poder significa apreciar el valor positivo del conflicto.

10.6 El rol de la universidad en la promoción de una ciudadanía científica

La universidad puede contribuir a impulsar procesos de transferencia tecnológica como los descritos anteriormente. Pero, para que ello sea posible, se necesita que tanto la investigación como la docencia estén comprometidas con el fomento de una extensión académica volcada hacia la potenciación de una ciudadanía crítica y democrática (Boni, 2006). De esta manera, el término «extensión social», reconocido en la literatura latinoamericana (Tunnerman, 2000) pero escasamente empleado en el caso de la universidad europea, cobra todo su sentido.

¿Cuál puede ser el rol de la universidad en el impulso de una transferencia tecnológica que fomente la innovación pero al mismo tiempo pueda contribuir al fortalecimiento de la ciudadanía? Una propuesta iría en la línea de lo que Delanty (2001) propone: la universidad puede convertirse en la institución que, en la sociedad del conocimiento globalizada, pueda crear espacios de encuentro entre el ámbito académico, los intereses empresariales y las demandas de la ciudadanía. De esta manera, la universidad puede contribuir a la creación de lo que él denomina ciudadanía cultural y tecnológica. Los ejemplos anteriormente citados ilustran cómo el encuentro entre el personal investigador, los estudiantes y los colectivos vecinales puede producir alternativas tecnológicas

adaptadas a las necesidades de los colectivos sociales (objetivo que pretende también la iniciativa Taller de Barris en el campo del urbanismo ecológico, como explicaremos más adelante). Pero, asimismo, produce un aprendizaje vivencial altamente enriquecedor para todos los involucrados en el proceso que, en el caso de los universitarios, redimensiona el conocimiento académico y le da otro valor. Puede contribuir a un aprendizaje crítico sobre la tecnología (un aprendizaje de segundo orden como lo describe Schot, 2001), y una mayor comprensión del funcionamiento de la investigación y de la universidad. Los y las ciudadanas pueden desarrollar capacidades de investigación (una ciudadanía formada) y un mayor entendimiento de las posibilidades existentes en cuanto a un desarrollo tecnológico alternativo (una ciudadanía crítica).

Esta manera de producción del conocimiento, conectada con las necesidades sociales y construida a través de un proceso social de aprendizaje, supone una aproximación muy distinta a la manera tradicional de transmitir el conocimiento que tiene la institución universitaria: generalizable y además, en la mayoría de los casos, transmitida a través de una educación unidireccional basada en los conocimientos del profesor. Asimismo, estamos hablando de un conocimiento útil para sectores ciudadanos que no tienen acceso a las posibilidades convencionales de transferencia tecnológica que la universidad pone a disposición de agentes públicos y privados que pueden pagar por ella. En nuestra opinión, el fomento de este tipo de ciudadanía científica (Leach et al., 2005) desde la universidad es un desafío a todo el proceso actual de producción del conocimiento, basado en su valor económico y al servicio de los intereses, mayoritariamente empresariales, que tienen acceso a él. Lo que se conoce como «commodification» del conocimiento (Slaughter y Leslie, 1999).

Mediante una transferencia de tecnología participativa, la universidad puede crear espacios donde el *aprendizaje servicio* se enmarque en procesos de investigación colaborativa. En estos espacios se producen tanto resultados tecnológicos concretos como procesos de aprendizaje diferentes para cada una de las partes: el personal investigador, el colectivo ciudadano y el colectivo de estudiantes (figura 1).

En la investigación, se puede lograr una mejor representación de aspectos sociales y medioambientales en los resultados tecnológicos, y la cercanía a la realidad de posibles usuarios de la tecnología ayuda a crear soluciones viables tanto medioambientalmente como social y económicamente. Además, el proceso puede crear una demanda de estas

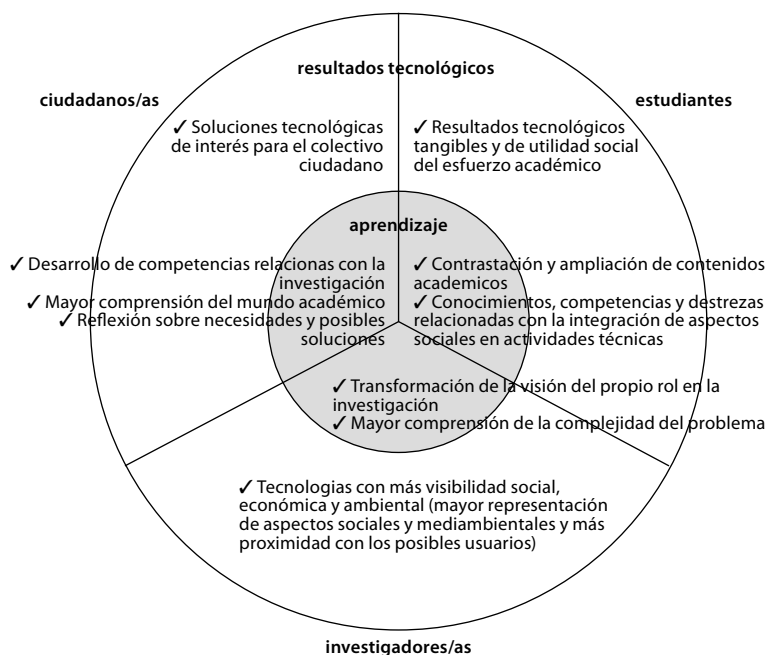


Figura 1. Resultados tecnológicos y aspectos de aprendizaje en la transferencia de tecnología participativa.

soluciones tecnológicas que estimula por un lado su introducción en el mercado y, por otro, el establecimiento de nuevas líneas de investigación (Hende y Jorgensen, 2001).

Para el personal investigador involucrado, esto requiere transformar la visión de su papel en el proceso de investigación. Acepta bajarse del trono del «experto» para abrirse a procesos de aprendizaje que surgen del encuentro con la complejidad de la realidad. Un proceso enriquecedor que a la vez requiere un compromiso y esfuerzo especial. Un esfuerzo que a medio y largo plazo puede verse compensado por su potencial transformador, que puede provocar cambios indirectos en el entorno universitario, contagiar, y contribuir a cambios de perspectiva entre investigadores y decisores sobre su propia práctica (Taylor y Boser, 2006).

Por el lado del colectivo, el proceso no sólo genera soluciones tecnológicas a sus problemas, sino que promueve además su capacidad de innovar y generar propuestas tecnológicas viables. Las experiencias de innovación guiada por el usuario descritas anteriormente muestran que esta capacidad existe. Asimismo, el proceso puede conducir a una mayor comprensión del mundo académico. Y, por último, produce una

reflexión sobre las necesidades y los problemas sentidos y sobre las posibilidades tecnológicas de solucionarlos.

Por parte del colectivo de estudiantes, es ya altamente motivador que el esfuerzo académico produzca resultados tangibles y de utilidad social. Pero, además de este resultado «externo», queremos destacar el aprendizaje personal, el aprendizaje vivencial que complementa el aprendizaje académico. El conocimiento adquirido se contrasta con la realidad, y se produce la reflexión crítica sobre los contenidos transmitidos. Y es en su contacto con la «comunidad», donde el estudiante ve las implicaciones prácticas de su esfuerzo. De esta forma, el aprendizaje da un paso más allá del aprendizaje basado en problemas reales; no se trata de mostrar al alumno la realidad sino de darle la posibilidad de aplicar su conocimiento en un contexto real, de experimentar las posibilidades y dificultades de buscar la utilidad práctica de su esfuerzo para algún colectivo social. La experiencia de un estudiante que participó en la iniciativa Taller de Barris, que describiremos en el siguiente apartado, muestra la importancia de que el proyecto «salga de la comunidad» para que el proyecto realizado por el alumno llegue a tener un impacto real en la misma. Así, el estudiante amplía su visión sobre el papel de la tecnología y el técnico en la sociedad. Además, puede adquirir competencias y habilidades importantes para la investigación, como por ejemplo comunicarse con no expertos, ver y solucionar problemas en su contexto, la gestión de proyectos, o traducir un problema social a uno científico y viceversa (Fokkink y Mulder, 2004).

Como beneficio adicional, a partir de este tipo de actividades pueden crearse materiales para la clase basados en casos reales. En el caso dado también puede ser posible integrar nuevas materias o programas de formación sobre aspectos de Tecnología y Sociedad (Hende y Jorgensen, 2001). Así, las experiencias de diferentes Science Shops han llevado a establecer asignaturas que tratan la teoría y metodología de investigación basada en la comunidad en general y que tienen contenidos como la interacción entre ciencia, científicos y comunidad, la comunicación social de la ciencia y el diálogo entre académicos y usuarios, el trabajo interdisciplinario, la enseñanza de metodologías participativas y la reflexión sobre las mismas. Un aspecto importante de estas asignaturas es que acercan la teoría, las experiencias y la reflexión sobre las mismas también a alumnos que no estén involucrados en proyectos reales.

10.7 El Taller de Barris

Un intento de llevar la investigación basada en la comunidad a la Universidad Politécnica de Valencia es el Taller de Barris (nombre inspirado en una iniciativa de la asociación Arquitectura y Compromiso Social de Sevilla). Surgió en marzo de 2006 con el objetivo de buscar, mediante la investigación participativa, respuestas a la situación del barrio de Velluters, ubicado en el centro histórico de Valencia. Respuestas que se basen en una visión de ecología urbana que contempla tanto aspectos técnicos (como puede ser la eficiencia energética o la contaminación) como aspectos sociales (el bienestar de los habitantes, la justicia social, etc.).

El grupo nace de la colaboración entre personal investigador y estudiantes de la Universidad Politécnica de Valencia, miembros de la asociación de vecinos El Palleter y otras personas interesadas. Es un equipo altamente interdisciplinar puesto que sus miembros provienen de los campos de arquitectura, ingeniería industrial, ciencias ambientales, biología y geografía. El grupo construye su trabajo sobre un historial de media década de actividades sociales, culturales y reivindicativas por parte de la asociación de vecinos en el barrio, entre ellas la creación temporal de un huerto urbano, y múltiples actividades lúdicas y de animación social.

Podemos considerar al grupo por tanto como un equipo de «técnicos» que, con una agenda propia, impulsan un proceso de investigación-acción que pretende ser participativo. Para ello, la colaboración estrecha con la asociación de vecinos El Palleter supone el anclaje necesario en la realidad del barrio para hacer posible un proceso de participación que responda a los criterios e ideas expuestas arriba. En esta relación, se busca conectar el conocimiento técnico con el conocimiento práctico, sin elevar el uno sobre el otro. La experiencia muestra que en este encuentro de diferentes conocimientos y también diferentes intereses es donde se produce el aprendizaje necesario para generar propuestas que respondan a las complejidades de la realidad.

En algo más de un año de andadura, el grupo ha realizado un diagnóstico exhaustivo de la situación del barrio y un análisis de la opinión de los vecinos acerca de ella. Sobre esta base el grupo ha iniciado los primeros pasos para generar propuestas que pretendan dar solución a los problemas, aprovechando los potenciales existentes. La participación

de los vecinos y demás actores en el barrio se ha buscado hasta la fecha en forma de talleres y mediante una página web. En un futuro, se buscarán también otros formatos de participación, como los anteriormente descritos eventos sociales, la acción directa, y otros que puedan surgir de las necesidades del proceso.

En todo el proceso es fundamental la participación de estudiantes universitarios. Así, hasta el momento han participado tres estudiantes de grado, dos de ellos realizando su proyecto fin de carrera en relación al trabajo del Taller de Barris. El proceso es facilitado por la autora de este artículo, estudiante de doctorado, como parte de su proyecto de investigación. En la experiencia de aprendizaje destacan los momentos de encuentro entre el mundo académico y la realidad local, donde se pueden explorar las tensiones entre los intereses académicos y los intereses de la «comunidad», y las demás implicaciones de una visión de la investigación entendida como la exponemos aquí. También importantes han sido la búsqueda de formas y espacios de participación adecuados, el hecho de que surjan conflictos de intereses y cuestiones de poder, la necesidad de enfocar los procesos a largo plazo con la correspondiente paciencia, una valoración de la utilidad del esfuerzo que considera aspectos más allá de la eficiencia en cuanto a la obtención de resultados tangibles, y la necesidad de apertura y flexibilidad en el proceso. Todos estos aspectos exceden el marco tradicional de la enseñanza técnica y dibujan una relación entre tecnología y sociedad más completa que la tradicional, y que a la vez supone un desafío mayor.

10.8 Recapitulando. Una propuesta de transferencia de tecnología participativa desde la universidad

La propuesta que aquí presentamos se caracteriza por integrar en el enfoque de la investigación basada en la comunidad los criterios de la evaluación constructiva de tecnologías. Destacamos de ella los siguientes aspectos:

- La propuesta trata de introducir un nuevo elemento en el sistema de innovación. Puesto que podemos asumir que la capacidad propia de los actores del sistema para generar procesos de este tipo es baja, se necesita de una entidad o persona que coordina y facilita la

interacción de los actores (un «meta-actor» en el lenguaje de la evaluación constructiva de tecnologías), al estilo de los Science Shops u otros centros de investigación basada en la comunidad.

- El proceso abarca las tres funciones de la universidad: la investigación, la docencia y la extensión social, produciendo efectos sinérgicos entre ellas.
- El proceso debe perseguir el mismo objetivo básico que la evaluación constructiva de tecnologías, que es el cambio tecnológico mediante la ampliación de los actores y el aprendizaje social. Puesto que cualquier actividad de transferencia de tecnología implica procesos de aprendizaje, se trata de convertir éste en un aprendizaje crítico sobre la tecnología y en un proceso basado en las realidades y necesidades sociales. También los demás criterios de la evaluación constructiva de tecnologías –la anticipación y la reflexividad– deben estar presentes en el proceso.
- La participación puede tomar distintas formas y distintos grados. Ante todo es fin en sí misma como proceso de aprendizaje. Se debe prestar especial atención a cómo se inserta en las relaciones de poder existentes y cómo las transforma. La participación plantea requerimientos especiales a las redes de innovación así «ampliados» en cuanto a la articulación de los actores (empresas, investigadores y ciudadanos), por ejemplo con respecto a la comunicación y el lenguaje, a los ritmos, a la integración de intereses. La evaluación constructiva de tecnologías plantea que el proceso debe ser flexible y abierto a imprevistos.
- Puede partir de la iniciativa ciudadana o de la iniciativa de la misma entidad facilitadora. En el primer caso, el papel de la universidad consistiría en apoyar la iniciativa con los diferentes recursos de las que dispone. En el segundo caso, el proceso puede consistir en la articulación de colectivos sociales y otros actores interesados en una determinada tecnología o relacionados con la misma. Puede llevar también a un proceso de «difusión» (entendiendo la difusión como parte integral del proceso de innovación que realimenta las otras fases o actividades) que implicaría un trabajo sobre la red social, donde aparecen cuestiones relacionadas con los mecanismos de comunicación y construcción de conocimiento (el aprendizaje social en el lenguaje de la evaluación constructiva de tecnologías).
- El «éxito tecnológico», es decir, si se logra una innovación tecnológica viable, dependerá de factores relacionados con la tecnología, como su

complejidad y otras características de la tecnología, el momento de desarrollo en el que se encuentra (hay más probabilidades de éxito en las fases tempranas de desarrollo y difusión), la motivación de los usuarios y el entorno sociocultural (Ornetzeder y Rohracher, 2006). Sin embargo, el éxito deberá valorarse también en términos de aprendizaje social. Ello es más importante aún en el caso de que la iniciativa venga desde la entidad facilitadora. Aquí debe primar el objetivo del aprendizaje social sobre el objetivo tecnológico directo. Es por ello importante la inserción del proceso en dinámicas sociales existentes.

- El proceso debe estar orientado hacia la acción y la transformación, al estilo de la investigación-acción.

Con estas características, una práctica de investigación basada en la comunidad en temas tecnológicos puede contribuir a un cambio tecnológico entendido como transformación social. Los ejemplos citados nos muestran que no sólo es deseable hacerlo sino también posible. Las sinergias entre las tres funciones de la universidad hacen que la transferencia de tecnología participativa pueda ser una propuesta casi natural, integral a la propia idea de la universidad. Ello no significa que sea fácil de implantar o realizar. Significa que tiene sentido intentarlo.

Referencias bibliográficas

- BONI, A. (2006), *La Educación Universitaria. ¿Hacia el Desarrollo Humano?*, en A. Boni y A. Pérez-Foguet (eds.), *Construir la ciudadanía global desde la Universidad*, pp. 89-107, Barcelona, Intermón-Oxfam.
- BOZEMAN, B. (2000), «Technology transfer and public policy: a review of research and theory», *Research Policy*, núm. 29, pp. 627-655.
- CHOPYAK, J. y LEVESQUE, P. (2002), «Public participation in science and technology decision making: trends for the future», *Technology in Society*, núm. 24, pp. 155-166.
- DELANTY, G. (2001), *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*, Londres, Open University Press.
- ENET, M. (2002), «Estrategias de I + D en la Producción de Tecnologías del Hábitat Social / ¿Cuáles son los Factores de Eficiencia, Eficacia y Sostenibilidad?», *IV Seminario Ibero-Americano de la Red CYTED XIV.C*, São Paulo.
- FEENBERG, A. (2002), *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*, Nueva York, Oxford University Press.

- FERNÁNDEZ DE LUCIO, I. y CONESA, F. (1996), *Estructuras de Interfaz en el Sistema Español de Innovación. Su papel en la difusión de tecnología*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- FOKKINK, A. y MULDER, H. (2004), «Curriculum Development through Science Shops», Ponencia presentada en conferencia ICEEM2, Iasi Romania.
- GENUS, A. (2006), «Rethinking constructive technology assessment as democratic, reflective, discourse», *Technological Forecasting & Social Change*, núm. 73, pp. 13-26.
- GONZÁLEZ, M. *et al.* (2006), «Participación pública en ciencia y tecnología», en SEBASTIAN, J. y E. MUÑOZ (eds.), *Radiografía de la investigación pública en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 457-489.
- GUERIN, T. (2001), «Why sustainable innovations are not always adopted», *Resources, Conservation and Recycling*, núm. 34, pp. 1-18.
- HENDE, M. y JORGENSEN, M. (2001), «The Impact of Science Shops on University Curricula and Research», SCIPAS report, núm. 6.
- HESS, D. (2005), «Technology and Product-Oriented Movements: Approximating Social Movement Studies and Science and Technology Studies», *Science, Technology, & Human Values*, núm. 30 (4), pp. 515-535.
- JORGENSEN, M. (2005), «An introduction to the concept of Science Shops and to the Science Shop at The Technical University of Denmark», *Draft Toolbox for Science Shops*, Red Livingknowledge, 2006.
- JORGENSEN, M.; PEDERSEN, T.; FALCH, M. y JORGENSEN, U. (2005), «Green technology foresight of products and materials – some reflections and results from an ongoing Danish project», *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, núm. 14 (1), pp. 111-117.
- JORGENSEN, M. *et al.* (2004), «Democratic Governance through Interaction between NGOs, Universities and Science Shops: Experiences, Expectations, Recommendations», Final Report of INTERACTS. <members.chello.at/wilawien/interacts/interacts_report_final1.pdf>. Consultado en junio de 2007.
- JORGENSEN, U. y KARNOE, P. (1995), «The Danish Wind-Turbine Story. Technical Solutions to Political Visions?», en A. RIP, T. J. MISA, y J. SCHOT (eds.), *Managing Technology in Society*, Londres, Pinter, pp. 557-82.
- LEACH, M., SCOONES, I. y WYNNE, B. (2005), *Science and citizens: globalization and the challenge of engagement*, Londres, Zed Books.
- LEVESQUE, P. y CHOPYAK, J. M. (2001), «Managing multi-sector research projects: Developing models for effective movement from problem identification to problem solving», ponencia en *Fifth International Research Symposium on Public Management*, Barcelona.
- LEVIDOW, L. (1998), «Democratizing technology –or technologising democracy? Regulating agricultural biotechnology in Europe», *Technology in Society*, núm. 20, pp. 211-226.

- LEYDESDORFF, L. (2005), «Science shops: A kaleidoscope of science-society collaborations in Europe». *Public Understanding of Science*, núm. 14 (4), pp. 353-372.
- LÓPEZ CEREZO, J. A.; MÉNDEZ SANZ, J. A. y TODT, O. (1998), «Participación Pública en Política Tecnológica. Problemas y Perspectivas», *Revista Arbor*, núm. 627, pp. 279-308.
- MCCARTHY, J. (2004), *Enacting Participatory Development. Theatre-base techniques*, Londres, Earthscan.
- MOÑUX, D.; ALEIXANDRE, G.; GÓMEZ, F. y MIGUEL, L. (2004), *Evaluación del Impacto Social de Proyectos de I+D+I*, Valladolid, Cartif.
- ORNETZEDER, M. (2006), «Using Constructive Technology Assessment and Lead User Approaches in Search for Sustainable Technology Theoretical Considerations and Practical Implications», en *SPRU 40th Anniversary Conference – The Future of Science, Technology and Innovation Policy*, Brighton.
- ORNETZEDER, M. y RORHACHER, H. (2006), «User-led innovations and participation processes: lessons from sustainable energy technologies», *Energy Policy*, 34, pp. 138-150.
- PETERMANN, T. (2000), «Technikfolgen-Abschätzung und Diffusionsforschung», *TAB-Diskussionspapier*, núm. 8, Berlín, Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- PLATT, R. (ed.) (2006), *The humane metropolis. People and nature in the 21st century*, Amherst, University of Massachussets.
- QUIST, J. y VERGRAGT, P. (2006), «Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework», *Futures*, 38, pp. 1027-1045.
- REMMEN, A. (1995), «Pollution Prevention, Cleaner Technologies and Industry», en A. RIP, T. J. MIS y J. SCHOT (eds.), *Managing Technology in Society*, Londres, Pinter, pp. 199-222.
- SANMARTÍN, J. (1993), «Tecnología y ecología. Muchos problemas y unas pocas soluciones», en *Estudio sobre tecnología, ecología y filosofía*, VII Biennial for Philosophy and Technology, <<http://www.oei.org.co/cts/tef00.htm>>.
- SCHOT, J. (2001), «Towards new forms of Participatory Technology Development», *Technology Analysis & Strategic Management*, núm. 13 (1), pp. 39– 52.
- SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore, Maryland, John Hopkins University Press.
- STIRLING, A. (2005), «Opening up or closing down? Analysis, participation and power in the social appraisal of technology», en M. LEACH, I. SCOONES y B. WYNNE (eds.), *Science and citizens: globalization and the challenge of engagement*, Londres, Zed BOOKS.

- SULLIVAN, J. y LLOYD, R.S. (2006), «The Forum Theatre of Augusto Boal: A Dramatic Model for Dialogue and Community-Based Environmental Science», *Local Environment*, núm. 11 (6), pp. 627-646.
- TAYLOR, P. y BOSER, S. (2006), «Power and Transformation in Higher Education Institutions: Challenges for Change», *IDS Bulletin*, núm. 37 (6), pp. 11-121.
- VAN DEN ENDE, J.; MULDER, K.; KNOT, M.; MOORS, E. y VERGRAGT, P. (1998), «Traditional and Modern Technology Assessment: Toward a Toolkit», *Technological Forecasting and Social Change*, núm. 58, pp. 5-21.
- VAN KERKHOFF, L. y LEBEL, L. (2006), «Linking knowledge and action for sustainable development», *Annual Review of Environment and Resources*, núm. 31, pp. 445-77.
- VERHEUL, H. y VERGRAGT, P. (1995), «Social Experiments in the Development of Environmental Technology: A Bottom-up Perspective», *Technology Analysis & Strategic Management*, núm. 7 (3), pp. 315-326.
- VISVANATHAN, S. (2005), «Knowledge, Justice and Democracy», en M. Leach, I. Scoones, I. Y B. Wynne (eds.), *Science and citizens: globalization and the challenge of engagement*, Londres, Zed Books.
- WEYER, J.; KIRCHNER, U.; RIEDL, L. y SCHMIDT, J. (1997), *Technik, die Gesellschaft schafft*, Berlín, Sigma.

Índice

Presentación	7
1. Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos	11
MIQUEL MARTÍNEZ	
1.1 Sobre la formación universitaria.....	11
1.2 Sobre la responsabilidad social de las universidades y la formación de sus titulados para el ejercicio de una ciudadanía activa. Las propuestas de aprendizaje servicio (APS) en la universidad	15
1.3 Las propuestas de aprendizaje servicio no deben plantearse sólo como una actividad o estrategia docente sino que deben formar parte del modelo formativo de universidad.....	17
1.4 Las situaciones de aprendizaje servicio son una buena práctica de aprendizaje de competencias.....	20
1.5 Las propuestas de aprendizaje servicio potencian aprendizajes que permiten aprender a aprender y a emprender	22
1.6 Las propuestas de APS en la universidad pueden ser excelentes espacios para la formación en valores, de aprendizaje ético y de ciudadanía activa	23
Referencias bibliográficas	26

2. Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias	27
MARÍA NIEVES TAPIA	
2.1 Introducción	27
2.2 Culturas y modelos institucionales: del «templo del saber» a la responsabilidad social y el aprendizaje servicio	28
2.2.1 El modelo tradicional: la institución educativa como «templo del saber».....	29
2.2.2 La educación superior al servicio de las demandas del mercado.....	31
2.2.3 Hacia un modelo integrado y superador: responsabilidad social y aprendizaje servicio	33
2.3 Aprendizaje servicio: antecedentes, definiciones y complejidades	38
2.4 Los «cuadrantes» del aprendizaje y el servicio	43
2.5 Aprendizaje servicio y calidad académica	46
2.6 Impacto del aprendizaje servicio en la formación de los estudiantes	48
2.7 Conclusiones.....	53
Referencias bibliográficas	53
3. Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: <i>service learning</i> y <i>campus compact</i>	57
CONCEPCIÓN NAVAL	
3.1 Misión social de la universidad.....	58
3.2 La metodología del <i>service learning</i> (programas de servicio: aprendizaje servicio) y la experiencia del <i>Campus Compact</i>	64
3.2.1 Programas de aprendizaje servicio	64
3.2.2 <i>Campus Compact</i>	69
3.3 Conclusión.....	72
Referencias bibliográficas	73
Anexo	78
4. El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica	81
LAURA CAMPO	
4.1 Introducción	81
4.2 Dewey y Makarenko, dos referentes para el análisis de la metodología de aprendizaje servicio.....	82

4.3 El aprendizaje servicio en los discursos actuales de Educación Superior.....	86
4.4 Conclusiones	90
Referencias bibliográficas	91
5. El proyecto <i>derecho al Derecho</i>: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario.....	93
ANTONIO MADRID	
5.1 Introducción: una apuesta arriesgada.....	93
5.2 Los objetivos del proyecto <i>derecho al Derecho</i>	95
5.3 Unos fundamentos teórico-prácticos	98
5.3.1. El Derecho y los derechos de las personas	98
5.3.2 La función pública y social de la universidad	99
5.3.3 El aprendizaje del Derecho desde <i>derecho al Derecho</i>	100
5.4 Actuaciones iniciales, dinámicas de trabajo y estrategia de actuación.....	100
5.5 Conclusiones practicables que desarrollamos	103
5.6 Aspectos más delicados que hay que tener en cuenta	106
5.7 Perspectivas de futuro.....	110
5.8 Conclusiones.....	111
Referencias bibliográficas	112
6. La Educación Física en la Educación Social: una experiencia de aprendizaje y servicio	113
MERCHE RÍOS	
6.1 Resumen	113
6.2 El origen de los Encuentros Sociodeportivos	114
6.3 Los Encuentros Sociodeportivos: un modelo de intervención social.....	115
6.4 La estructura de los Encuentros Sociodeportivos	118
6.5 Recepción en el campus de la UB de grupo e internos y pacientes	119
6.6 Visita a los centros penitenciarios y al de salud mental	121
6.7 Las valoraciones	123
6.8 Perspectivas de futuro.....	126
Referencias bibliográficas	127

7. Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación	129
MARIBEL DE LA CERDA, XUS MARTÍN, JOSEP MARIA PUIG	
7.1. El aprendizaje servicio en las enseñanzas pedagógicas.....	130
7.1.1 ¿Cómo enseñar Teoría de la Educación?	130
7.1.2 ¿Cómo enseñar una profesión de proximidad?	131
7.1.3 ¿Cómo enseñar ciudadanía a través de Teoría de la Educación?.....	132
7.2 La ayuda entre alumnos de distintos niveles	135
7.2.1 ¿Qué necesidades sociales se enfrentan?	135
7.2.2 ¿Qué aportan los alumnos universitarios?	136
7.2.3 ¿Qué aprenden los alumnos universitarios?.....	138
7.2.4 ¿Cómo establecer relaciones de partenariado?.....	139
7.3 Descripción del proyecto <i>Amigos y amigas de lectura</i>	141
7.3.1 Antecedentes de la experiencia.....	141
7.3.2 Planificación del proyecto y funciones de los agentes implicados	143
7.3.3 Oferta de la actividad en los alumnos universitarios	144
7.3.4 Implementación de la experiencia	145
7.3.4 Evaluación de la experiencia	148
7.3.5 Retos de futuro.....	149
Referencias bibliográficas	150
8. Prácticas de cooperación en planes de formación inicial.	
La educación en valores como vivencia	151
JAUME CARBONELL E ISABEL CARRILLO	
8.1 Introducción	151
8.2 La realidad de América Central, contexto de la experiencia de prácticas.....	151
8.3 El viaje como conocimiento y vivencia de valores.....	155
8.3.1 Antes del viaje (de finales de septiembre a diciembre).....	155
8.3.2 Durante el viaje (de enero a principios de marzo)	157
8.3.3 Después del viaje (marzo y junio).....	161
8.4 La cooperación como recurso de valor en la formación inicial.....	167
8.5 Nuevas perspectivas en los planos de formación inicial....	172
Referencias bibliográficas	175

9. Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: el proyecto de la Universidad de São Paulo	177
ULISES ARAÚJO VALERIA ARANTES	
9.1 El protagonismo del sujeto que aprende.....	180
9.2 La Resolución de Problemas	181
9.3 Resolución de Problemas en la USP Este.....	182
9.4 La USP Este y el Aprendizaje servicio	184
9.4.1 APS y resolución de problemas.....	185
9.4.2. APS y Prácticas de Ciudadanía.....	189
9.5 Consideraciones finales	190
Referencias bibliográficas	191
10. La transferencia de tecnología participativa desde la universidad: hacia un cambio tecnológico.....	193
KATHARINA SCHLIERF, ALEJANDRA BONI, J. FÉLIX LOZANO	
10.1 Introducción	193
10.2 El papel de la sociedad civil en la transferencia de tecnología: ¿quiénes son los actores?	195
10.3 La transferencia de tecnología participativa	197
10.3.1 La investigación basada en la comunidad: un desafío para el «experto».....	197
10.4 La democratización del desarrollo tecnológico.....	199
10.4.1 La ciudadanía toma las riendas de la innovación....	201
10.4.2 ¿Es mejor el proceso que viene desde la iniciativa ciudadana?	203
10.5 Diferentes herramientas para crear espacios de interacción.....	203
10.5.1 Mirando hacia el futuro	204
10.5.2 Cómo trabajar con el lenguaje no verbal.....	205
10.5.3 La creación colectiva	206
10.5.4 Proyectos piloto	206
10.6 El rol de la universidad en la promoción de una ciudadanía científica.....	207
10.7 El Taller de Barris.....	211
10.8 Recapitulando. Una propuesta de transferencia de tecnología participativa desde la universidad	212
Referencias bibliográficas	214

